Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 6970236
Centre d'intérêt: 770

Québec (Province). Conseil des universités. Comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales.

Etude sectorielle en sciences sociales : rapport final / remis au Conseil des universités par le Comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales. -- Ssinte-Foy : Le Conseil, 1989.
92 p. ; 25 cm.

Code: 2310-0134 ; 2301-0039 ; 68-867-0486. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-19941-3

Descripteur(s): Sciences sociales * Programme d'etudes * Polyvalence * Relations college-université * Adéquation études-emploi * Recherche * Formation des chercheurs * Etudes supérieures * Gestion de l'enseignement * Enseignant * Département * Formation professionnelle * Développement de programmes * Plan de développement * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Le document fait suite au rapport préliminaire du Conseil des universités (1988) décrivant la situation des sciences sociales au Québec. Il porte sur des questions de nature stratégique et tente d'identifier les directions où il semble pertinent de s'engager au cours des prochaines années. Le premier chapitre traite du devenir des sciences sociales au Québec. Les chapitres suivants abordent les questions du décloisonnement des programmes d'études, les liens collège-université, la relation formation-emploi, la recherche et la formation des chercheurs, l'orientation et la gestion des études avancées, l'évolution du corps professoral, la situation des professions sociales, les liens entre les diverses disciplines et les divers départements et les objectifs de développement de programmes. Le dernier chapitre traite des défis que ce secteur d'études devra relever.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): SS70354

EDUQ
0970236

Québec

ÉTUDE SECTORIELLE EN SCIENCES SOCIALES

RAPPORT FINAL

Code 2310-0134

Remis au Conseil des universités
par le Comité pour l'étude sectorielle
en sciences sociales

AVERTISSEMENT

Ce rapport est le rapport d'un comité d'étude. Il n'exprime pas nécessairement les vues du Conseil des universités. Sa diffusion par le Conseil vise à en faciliter l'accès et la discussion; elle ne signifie pas que le Conseil le prenne d'ores et déjà à son compte. En mettant à profit les travaux de ce comité, le Conseil des universités préparera un avis sur l'avenir du secteur des sciences sociales, qu'il compte remettre au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science au cours de l'automne 1989. Pendant cette démarche d'élaboration, il recevra volontiers les commentaires et suggestions dont on voudra bien lui faire part.

juin 1989
ISBN: 2-550-19941-3

Le genre masculin que l'on trouve dans ce document est utilisé sans intention de discrimination et seulement pour simplifier la présentation du texte.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 3
- Les réactions au rapport préliminaire 3
- Le contenu de ce rapport final 4

CHAPITRE PREMIER - LE DEVENIR DES SCIENCES SOCIALES AU QUÉBEC 7
- L'identité du secteur 7
- Le devenir du secteur 8

CHAPITRE DEUX - UNE PRIORITÉ ÉVIDENTE: DÉCLOISONNER LA FORMATION 15

CHAPITRE TROIS - LES LIENS COLLÈGE-UNIVERSITÉ 23

CHAPITRE QUATRE - LA RELATION FORMATION-EMPLOI 31

CHAPITRE CINQ - LA RECHERCHE ET LA FORMATION DE CHERCHEURS 35
- Le financement de la recherche 36
- L'orientation et l'organisation de la recherche 40

CHAPITRE SIX - L'ORIENTATION ET LA GESTION DES ÉTUDES AVANCÉES 45

CHAPITRE SEPT - LE CORPS PROFESSORAL 51

CHAPITRE HUIT - SPÉCIFICITÉS DÉPARTEMENTALES, LIENS DISCIPLINAIRES ET EXTRA-DISCIPLINAIRES 57

CHAPITRE NEUF - LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES SCIENCES SOCIALES 61
- La formation professionnelle et l'hyperspécialisation des programmes 62

▸ Les enjeux de la reconnaissance de la formation professionnelle 65

CHAPITRE DIX - DES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT POUR LES PROGRAMMES 73
▸ Le choix du comité en matière d'évaluation 73
▸ Les grands objectifs de développement des programmes 76
▸ Diverses modalités pour atteindre les objectifs recherchés 79

CHAPITRE ONZE - UN FUTUR DE DÉFIS POUR LE SECTEUR DES SCIENCES SOCIALES 87
▸ Les activités académiques 88
▸ L'ouverture à la société 90

INTRODUCTION

En avril 1988, après deux ans de travaux, le comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales du Conseil des universités publiait son rapport préliminaire[1]. Ce document de quelques centaines de pages, assorti d'une annexe assez volumineuse, cherchait à tracer un portrait de la situation des sciences sociales dans les universités du Québec.

Le mandat dévolu au comité invitait en particulier à dresser un tableau des problèmes et des besoins du secteur, à proposer des orientations et des priorités pour son développement futur, à identifier les programmes d'activités «les plus prometteurs et ceux exigeant d'être rationalisés».[2] Pour satisfaire à la première partie de ce mandat, le rapport préliminaire traitait, entre autres, des orientations et du fonctionnement des programmes d'étude, des caractéristiques des professeurs et des étudiants, du développement de la recherche, de l'emploi, des liens collège-université, de la planification et des modes de gestion académique au sein des établissements et du secteur.

À l'automne 1988, le comité consacra une douzaine de jours à des rencontres avec les représentants des universités et de divers autres milieux, afin de recueillir leurs commentaires sur le rapport préliminaire[3]. Après quoi, il amorça les travaux devant conduire à l'adoption du présent document.

▸ Les réactions au rapport préliminaire

La consultation menée à l'automne par le comité fut intéressante à plusieurs titres. On y fera écho ici et là dans les pages qui suivent; mais il est bon, au départ, de résumer certaines de ses conclusions de portée générale.

Le rapport préliminaire du comité fut accueilli très positivement dans tous les milieux considérés, sans exception. On souligna, en particulier, le caractère inédit

---

1. CONSEIL DES UNIVERSITÉS. Étude sectorielle en sciences sociales : rapport préliminaire, 1988, 303 p. et annexe.

2. Ibid., annexe 1.

3. La liste des établissements et des organismes rejoints par le comité est reproduite en annexe.

d'un tel ouvrage sur les sciences sociales québécoises, de même que la diversité, la justesse, la pertinence de certaines ou de plusieurs de ses analyses.

Diverses réserves furent aussi exprimées. Elles concernaient souvent des variables ou des données absentes du document, ou que l'on aurait souhaité voir davantage en évidence.

Par exemple, on s'interrogea sur la grille conceptuelle et la critériologie d'analyse du comité. Selon certains, celles-ci découlaient d'une vision plutôt limitative, privilégiant les sciences sociales les plus anciennes et les plus fondamentales et les universités à mission complète, c'est-à-dire actives au doctorat et en recherche subventionnée.[4]

Parmi les autres réserves de portée générale, plusieurs concernent la méthodologie du rapport: approche macroscopique dégageant des tendances globales et minimisant, selon certains, les différences parfois majeures existant entre disciplines et entre établissements; indicateurs de portée trop synthétique pour cerner les enjeux propres à telle ou telle unité; méthodes rétrospectives saisissant plus ou moins la réalité de certains établissements en rapide évolution; trop grande place accordée aux données quantitatives, qui soulèverait divers problèmes de jugement et d'interprétation, etc.

Enfin, si on reconnaît l'intérêt des divers thèmes abordés dans le document, on regrette que certains sujets majeurs n'y aient pas été plus analysés: tout ce qui regarde le secteur des sciences sociales sous un angle qualitatif et dans une perspective d'ensemble, i.e. la fonction sociale de ce secteur au Québec, son identité propre, ses liens avec les autres secteurs, son avenir; tout ce qui concerne également les orientations et les axes de développement de la recherche, de même que l'organisation des activités de formation professionnelle dans les diverses spécialités concernées.

- **Le contenu de ce rapport final**

À la différence des deux études sectorielles déjà réalisées pour le compte du Conseil, celle-ci, à l'étape du rapport préliminaire, réunissait déjà plusieurs

---

4. Les activités inspirées d'autres modèles, et prenant place par exemple dans les professions sociales, dans les programmes pluridisciplinaires ou dans les universités à mission plus restreinte, auraient été plus ou moins bien cernées par le comité. On revient sur ce sujet plus loin.

éléments de synthèse et de conclusion et diverses hypothèses sur les directions et les mesures à privilégier dans le développement du secteur. Ce fait ne peut manquer d'influencer la conception du rapport final.

Celui-ci s'inscrit en continuité avec le bilan publié en 1988, dont il est en quelque sorte le dernier chapitre. Bien des données descriptives, des hypothèses, des jugements présentés dans le document de 1988 servent à l'étayer.

Il ne faut pas chercher dans ce rapport une gamme de recommandations complètes et définitives destinées à combler tous les besoins du secteur. C'est là de toute manière une approche de la planification et de la gestion qui a vécu. Le document s'intéresse plutôt à certaines questions de portée stratégique et identifie ces directions où il semble pertinent de s'engager au cours des prochaines années.

Il traite, dans un premier chapitre, du devenir des sciences sociales au Québec. Il aborde ensuite les sujets suivants: le décloisonnement des programmes d'étude; les liens collège-université; la relation formation-emploi; la recherche et la formation de chercheurs; l'orientation et la gestion des études avancées; l'évolution du corps professoral; la situation des professions sociales; les liens entre les diverses disciplines et les divers départements; les objectifs de développement des programmes.

Les responsabilités de planification sont partagées entre plusieurs instances à l'intérieur de chaque université et de l'ensemble des universités. Ce rapport, s'il atteint ses buts, peut présenter un intérêt pour la plupart d'entre elles. Ce n'est pas un plan sectoriel dont la mise en oeuvre procéderait exclusivement à partir d'en haut. Avec la latitude d'action qui est la leur, tous les intéressés - organismes centraux gouvernementaux, administrations universitaires, directions facultaires, groupes professoraux - peuvent s'approprier la matière du rapport pour l'adapter à leurs perspectives et à leurs visées.

Au terme de leur mandat, les membres du comité adressent leurs sincères remerciements à tous ceux qui les ont appuyés dans leur démarche depuis trois ans.

CHAPITRE PREMIER
LE DEVENIR DES SCIENCES SOCIALES AU QUÉBEC

Les questions de l'identité et du devenir des sciences sociales au Québec firent l'objet de plusieurs commentaires lors de la consultation[5]. Le comité veut y revenir dès le départ; cela lui permettra de mieux expliciter certaines prémisses de son analyse.

▸ L'identité du secteur

Il n'existe pas, rappelons-le, de définition *parfaitement* claire et unanimement partagée des disciplines comprises dans le secteur des sciences sociales[6]. Cela n'interdit pas d'en parler comme d'un secteur au sens distinct du terme.

Rappelons que, partant des indications du Conseil des universités et des suggestions des établissements eux-mêmes, le comité, à l'origine, retint une douzaine de disciplines et de spécialités pour son étude: l'anthropologie, la criminologie, la démographie, la géographie, la psychologie, la récréologie, les relations industrielles, la science économique, la science politique, le service social, la sexologie, la sociologie.

Ces choix du comité ont certes, comme beaucoup l'ont noté, une valeur relative. Ils nous paraissent toujours opportuns, parce qu'ils reflètent à la fois la conception plutôt traditionnelle, et bien définie, du secteur des sciences sociales, et aussi sa réalité actuelle, plus ouverte et multiforme.

D'un côté, en effet, le secteur garde une identité assez nette, en partie à cause de son histoire. En Europe et en Amérique du Nord, après la deuxième guerre mondiale, les grandes disciplines de sciences sociales - la sociologie, la science politique, l'économique, la psychologie, l'anthropologie -ont acquis une place assez proéminente dans l'enseignement supérieur, dans les institutions gouvernementales et dans les mouvements sociaux.

---

5. Voir le chapitre d'introduction, pp. 2 et 3.

6. Voir : «Social Sciences», dans l'International Encyclopedia of Higher Education, Jossey-Bass, 1977, vol 8, p. 3847. Voir aussi la série d'articles «The knowledge business», dans Times Higher Education Supplement, du 7 au 28 août 1987.

Plus ou moins liées auparavant à ce qu'on appelle les humanités, les sciences sociales ont acquis une identité propre avec leur projet d'établir les lois sous-jacentes à l'action humaine et leur objectif d'intervention.

On a là autant de traits distinctifs des sciences sociales. Mais ceux-ci sont loin d'être partagés de même façon par les diverses disciplines et leurs diverses écoles de pensée. En effet, les modèles d'enseignement et de recherche qu'on y trouve ressemblent parfois à ceux des humanités, des professions cliniques ou des sciences expérimentales. Le secteur, de fait, a toujours eu un caractère multiforme; celui-ci devient plus visible, avec le phénomène contemporain de fractionnement ou d'éclosion de nouvelles spécialités, à la périphérie du noyau des disciplines traditionnelles.

Considérant tout cela, on peut bien sûr s'interroger sur l'unité du secteur, l'homogénéité des disciplines retenues pour l'étude, la valeur opérante de la perspective «sectorielle» ici-même appliquée. Là-dessus, le comité part de quelques prémisses assez simples. À l'heure actuelle, une nette majorité d'universités québécoises - et la presque totalité de celles actives aux deuxième et troisième cycles - abritent un secteur des sciences sociales dont la définition se concilie dans les faits avec celle du comité: soit que le découpage du secteur est à peu près le même; soit que l'éventail de disciplines retenu par le comité se trouve assez complètement représenté dans chacun des établissements considérés. Ce n'est que dans certaines universités de petite taille, sises en région éloignée, que les critères de découpage du comité font problème.

- **Le devenir du secteur**

Si l'on se fie aux données du rapport préliminaire, le secteur des sciences sociales apparaît, à l'heure actuelle, dans une position plutôt intéressante sous plusieurs aspects.

Sa structuration apparaît plus que convenable. Le nombre d'universités actives en sciences sociales au Québec se compare à ce qu'on trouve ailleurs au Canada. L'offre de programmes d'études avancées est plus concentrée dans le réseau québécois. Mais, en même temps, les universités d'ici ont une programmation assez imposante - on en retrouve trois parmi les six plus grandes du Canada pour

le nombre de spécialités offertes dans le secteur.[7] Le plus souvent, les programmes sont bien fréquentés et la production de diplômés est satisfaisante. Contrairement à ce que plusieurs ont pu penser, leur clientèle n'est pas surabondante, comparée à ce qu'on observe ailleurs.[8]

Le corps professoral est fortement qualifié.[9] Sa participation à la recherche subventionnée est élevée, comme sa production d'articles et d'ouvrages scientifiques.[10]

Tout cela convainc qu'on ne trouve pas là un secteur en voie de perdition ou requérant une série de rationalisations majeures. C'est là un tout premier constat global qu'il nous faut prendre le temps de bien souligner. Il a un impact sur les grands paramètres de notre démarche actuelle: nous relèverons, dans les pages qui suivent, d'importants défis que le secteur des sciences sociales québécoises doit affronter, importants défis qui, cependant, ne sauraient s'apparenter à des efforts majeurs de rationalisation ou de consolidation.

Ces défis, de même que les moyens et ressources à notre disposition pour les rencontrer, ne peuvent être dissociés de l'évolution récente de ce secteur des sciences sociales au sein de l'université québécoise. Évolution récente qu'il serait approprié d'appeler «révolution académique»[11]. D'autres familles de disciplines scientifiques ont vraisemblablement évolué de semblable manière au cours de la même période, bien que l'on s'accorde en général pour reconnaître aux sciences dites exactes et fondamentales une nette antériorité à cet égard. Autour essentiellement d'une fonction professorale gagnant en qualité et en force, se sont consolidées diverses dimensions académiques des sciences sociales québécoises: des programmes variés en nombre et en orientation, des activités de recherche et de publication, des effectifs non négligeables de diplômés, toutes choses étant égales par ailleurs. Comment mettre à profit, à court et à moyen termes, ces ressources? Comment en tirer, pour le bien de la collectivité et de l'université

---

7. Rapport préliminaire, chapitre 2, pp. 43 ss.

8. Rapport préliminaire, chapitre 3, pp. 107-109.

9. Ibid., chapitre 8, pp. 241 ss.

10. Ibid., chapitre 7, pp. 202 ss.

11. Voir : D. RIESMAN et C. JENCKS. The Academic Revolution, New York, Double Day, 1968.

québécoise, le meilleur parti possible? Quels objectifs fixer à ces diverses catégories de personnes, aux institutions et aux structures disciplinaires et départementales de formation et de production de connaissances en sciences sociales?

Les données comparatives réunies par le comité sur le développement des sciences sociales au Canada permettent à cet égard l'exploration de certaines pistes de réflexion qui rejoignent bon nombre des préoccupations dont on a saisi le comité lors des consultations qu'il a tenues. Loin du comité l'intention de plaquer sur l'université d'ici une manière de faire caractéristique d'autres milieux universitaires. Tirant de bons renseignements d'études comparatives, il s'agit plutôt de voir ce qui peut être amélioré.

On retiendra alors que les diverses disciplines des sciences sociales, ailleurs, collaborent plus entre elles dans des programmes de formation assurant une culture générale contemporaine adaptée à la société d'aujourd'hui. Et contrairement, là aussi, aux traditions québécoises en la matière, ces programmes de formation en sciences sociales font une place plus généreuse aux autres grandes familles de disciplines scientifiques.

Les sciences sociales, comme secteur académique de l'université d'ici, peuvent-elles poursuivre la mission de produire une culture générale contemporaine? À quelles conditions pourraient-elles assumer ce défi tout en gardant avec le milieu environnant des rapports qui sont, il est vrai, multiformes?

D'abord, on ne peut passer sous silence une crise qui affecterait, au sein même de la société québécoise notamment, les rapports des sciences sociales avec le tissu social plus large. Plus qu'avant, les sciences sociales seraient repliées sur elles-mêmes et moins porteuses d'un projet global de société. Il faut admettre, cependant, que les fonctions intellectuelles exercées aujourd'hui dans notre société comptent avec la contribution de milieux et d'agents nettement plus nombreux et diversifiés que ceux exerçant de telles fonctions dans le Québec de la révolution tranquille. Mais la révolution académique qui a caractérisé l'évolution récente des sciences sociales québécoises a pu s'imposer à un coût non négligeable: celui d'un certain repli de ces milieux disciplinaires sur eux-mêmes.

Le comité est toutefois d'avis que la conjoncture actuelle des rapports entre les sciences sociales et la société québécoise est cruciale et pleine de défis à relever. Il entend proposer aux universitaires des sciences sociales de mieux articuler aux

demandes sociales, qui leur sont adressées ou qu'ils peuvent interpréter, les programmes de formation qu'ils produisent et leur transfert vers la société.

Lors de ses consultations, le comité fut invité à donner beaucoup plus d'attention à la qualité du développement scientifique des disciplines et à s'arrêter à certains signes de crise à ce niveau-là aussi du développement des sciences sociales. À plusieurs reprises, tant dans ses travaux que dans ses consultations et discussions tenues avec le milieu, le comité a dû admettre les limites d'une approche ne pouvant explorer, avec rigueur et satisfaction, des données plus qualitatives relatives non seulement aux disciplines en général, mais aussi à leur développement paradigmatique. Ce problème demeure entier, malgré les efforts investis pour solliciter des diverses associations scientifiques plus d'aide et d'appui à ce sujet.

Au sujet des disciplines des sciences sociales sur lesquelles a porté son regard, le comité estime toutefois qu'il ne faut exagérer ni leur unité, ni leur éclatement. Tout au long des pages qui suivent, le comité adoptera à ce propos une position claire et précise: il s'arrêtera aux facteurs conditionnant le développement des sciences sociales sur lesquels ce secteur peut collectivement agir.

Force est de reconnaître, d'ailleurs, que l'expansion rapide et considérable des activités en sciences sociales n'a pas eu que des effets heureux. Surtout quand n'existaient pas les mécanismes requis pour faire un peu contrepoids aux jeux inévitables de concurrence entre institutions, entre disciplines et entre unités administratives, pour s'assurer un contrôle des programmes et des ressources.

À l'heure actuelle, une meilleure intégration, un renforcement des communications et des échanges constituent les défis les plus importants pour le secteur des sciences sociales, ses sous-secteurs linguistiques requérant toutefois à cet égard certaines distinctions. Que l'on pense aux liens à mieux assurer entre les diverses disciplines en matière d'enseignement et de recherche; ou à la coordination des activités des unités d'une même spécialité; ou aux passerelles à établir entre les divers ordres d'enseignement et avec les organismes extérieurs. Tout cela qui faisait dire au Regroupement québécois des sciences sociales, dans son mémoire d'août 1987, qu'il fallait d'abord travailler à réduire les clivages de toutes sortes existant entre les unités pour faire émerger «un milieu des sciences

sociales du postsecondaire au Québec» - milieu qui, à l'heure actuelle, existerait peu ou pas.[12]

Divers intervenants, lors de la consultation de l'automne 1988, ont fait écho à ce même diagnostic. Par exemple, les directions de la FAS[13] et de la FES[14] de l'Université de Montréal ont insisté sur le besoin de décloisonner la formation, d'accroître les collaborations et l'ouverture sur l'extérieur. La faculté des sciences sociales de l'Université Laval s'est montrée préoccupée par les questions d'hyperspécialisation et de fragmentation des activités des unités.[15] L'UQAM a invité à mettre en place des mécanismes de concertation nouveaux, propres à mieux définir la place des sciences sociales au Québec.[16]

Le rapport préliminaire, rappelons-le, renfermait beaucoup de données montrant la faiblesse des liens entre les départements de même discipline - et entre les diverses disciplines de sciences sociales -, données que peu de personnes finalement ont critiquées.[17]

Il est un autre défi de taille à relever. Au cours des dernières années, se consolidait un développement impressionnant d'activités de formation universitaire empruntant aux sciences sociales, mais se situant à l'extérieur des structures académiques par lesquelles les disciplines composant le secteur étudié par le comité sont présentes en milieu universitaire. Il faut se réjouir d'un tel développement. Il fait la preuve que les sciences sociales, au sens élargi du terme, savent être perméables à de multiples demandes sociales.

Mais les formes concrètes empruntées par ce développement impressionnant ont cependant de quoi s'inquiéter. Elles ont trop souvent multiplié les clivages, les

---

12. REGROUPEMENT QUÉBÉCOIS DES SCIENCES SOCIALES. Mémoire au comité directeur de l'étude sectorielle en sciences sociales, août 1987, voir pp. 12, 19.

13. Faculté des arts et sciences.

14. Faculté des études supérieures.

15. DIRECTION DE LA FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES. Commentaires sur le rapport préliminaire, septembre 1988, p. 6.

16. UQAM. Commentaires sur le rapport préliminaire du comité, décembre 1988, p. 16.

17. Rapport préliminaire, pp. 200 - 271.

malentendus entre disciplines des sciences sociales. Les sciences sociales fondamentales ont fréquemment été à l'abri des renouvellements que ce développement entraîne dans leur appareillage paradigmatique. Et ce développement a souvent emprunté des voies qui se sont avérées à la longue imperméables à certains questionnements portés par les disciplines des sciences sociales fondamentales.

Faut-il accorder beaucoup de poids à ces affirmations qui voudraient qu'un tel développement ait été imposé par la logique paradigmatique inéluctable de disciplines nouvelles se démarquant d'anciennes disciplines, ou par une crise incontournable des savoirs fondamentaux? En tout état de cause, cette hypothèse doit être confrontée à des manières historiques, culturelles, institutionnelles particulières d'assurer le développement d'activités de formation universitaire. Des traditions sensiblement différentes à cet égard entre les réseaux francophone et anglophone des sciences sociales québécoises, puis entre établissements universitaires, amènent à mettre en relief que certaines universités québécoises francophones ont été nettement plus orientées que les autres vers une expansion autarcique, par rapport aux sciences sociales fondamentales, de ces nouveaux champs de savoir relevant globalement des sciences sociales. Dans ce domaine aussi, il y aurait donc place pour une politique visant à contrôler, voire à réduire substantiellement les clivages.

Alors qu'un consensus se dessine presque partout sur la priorité à donner à l'enseignement et sur le besoin d'un retour vers certains objectifs de formation générale, la nécessité de décloisonner les départements et les programmes de sciences sociales n'en devient que plus manifeste. Les disciplines du secteur ont ce type d'approche et de corpus qui peuvent leur permettre, le cas échéant, de contribuer d'une façon privilégiée à la formation générale de niveau universitaire, à la production d'une culture générale contemporaine. Et quoi qu'il en paraisse, elles restent parmi les mieux placées pour répondre à certains besoins de diffusion et de critique des connaissances - besoins rendus plus évidents par les changements de tous ordres, technologiques, écologiques et culturels, que l'on connaît à l'heure actuelle.

Les défis à relever pour les sciences sociales dans l'enseignement, dans la recherche, dans l'arrimage entre les ordres d'enseignement, dans les relations avec le milieu, dans la gestion des ressources humaines, sont donc multiformes.

On aurait tort de les considérer comme prosaïques: leur prise en charge suppose toutes sortes de transformations dans les politiques et les manières de procéder et appelle des efforts de longue haleine. Le comité considère que, malgré l'existence de problèmes financiers - particulièrement sentis chez les anglophones -, le milieu des sciences sociales possède d'importants moyens d'intervention. L'action est du reste probablement le meilleur des moyens pour lui de se ressourcer, d'expérimenter et, le cas échéant, de vérifier la pertinence des orientations proposées par le comité.

CHAPITRE DEUX
UNE PRIORITÉ ÉVIDENTE: DÉCLOISONNER LA FORMATION

Le rapport préliminaire du comité montre que les programmes de baccalauréat de sciences sociales sont très spécialisés.[18] Il décrit en détail les conséquences négatives de ce phénomène: appauvrissement de la formation, vu le manque de contact des étudiants avec les branches des sciences sociales et humaines complémentaires de leur spécialité; diminution de l'accès aux études, compte tenu des coûts d'une démarche éventuelle de réorientation au premier cycle ou d'un changement de spécialité et d'établissement aux cycles supérieurs; efficience diminuée, vu l'alourdissement des banques départementales de cours, résultat de la multiplication des enseignements de base et à option, et la baisse des moyennes d'inscription à ces cours; fragmentation et dispersion de l'activité des professeurs d'un même département, tous dotés de compétences et d'intérêts très spécialisés; intégration moins facile des diplômés au marché du travail, du fait de leur faible polyvalence.

Le comité posait plusieurs questions sur la justesse de son diagnostic, sur les moyens à employer pour décloisonner les activités, sur la volonté que pouvaient avoir les intéressés de changer le cours des choses.

La consultation poursuivie par le Conseil des universités lui-même depuis deux ans sur l'enseignement de 1er cycle au Québec montre l'existence d'un fort consensus chez tous les administrateurs universitaires quant au besoin d'assurer une meilleure formation générale des étudiants.[19] Les mêmes réactions se dégagent un peu partout ailleurs en Amérique du Nord.[20]

Il ne faut donc pas s'étonner si les commentaires recueillis par le présent comité sur la question de l'hyperspécialisation des programmes vont dans le même sens. Les représentants des universités rencontrés adhèrent tous sans exception à l'objectif du décloisonnement des programmes de sciences sociales. Néanmoins, certains font montre d'hésitations quant à la définition des moyens concrets et des

---

18. Rapport préliminaire, pp. 47 - 59.

19. Voir CONSEIL DES UNIVERSITÉS. Table ronde sur l'enseignement universitaire de 1er cycle. Annexe 2, Sommaire des réponses obtenues des universités, pp. 3 - 36.

20. Ibid., annexe 3.

délais relatifs à la mise en oeuvre d'un tel objectif. Et l'on discerne parfois, chez des professeurs, de l'indifférence, voire des résistances. Tout cela donne à penser que la promotion d'objectifs de formation générale, particulièrement en sciences sociales, reste un défi à relever et que, loin de se faire d'eux-mêmes, les changements exigeront assez d'efforts.

Sur la question de la formation générale et du décloisonnement des études, le développement de la programmation dans les universités anglophones de l'Amérique du Nord a eu une histoire tout à fait différente de celle des universités francophones, en sciences sociales et probablement aussi dans les autres secteurs; mais, à présent, toutes les universités sont devant le même problème, celui de revaloriser la culture générale comme partie de la formation du premier cycle.

Les pratiques d'enseignement, surtout dans le secteur francophone, ont eu pour conséquence de développer des programmes de baccalauréat en sciences sociales et dans les autres secteurs qui souffrent d'un rétrécissement des perspectives, monodisciplinaires et monodépartementaux comme ils le sont pour la plupart. Ce phénomène, comme l'indique le rapport préliminaire, a toutes sortes de causes: couplage administratif des programmes et des départements bien plus marqué qu'en milieu anglophone; ultraspécialisation des professeurs qui se répercute sur l'offre de cours; demande étudiante influencée par toutes sortes de valeurs, dont celles encore prédominantes dans les professions et chez une large partie des employeurs, quoi que l'on en dise.

Le secteur anglophone et les diverses constituantes de l'UQ sont moins marquées par ce développement historique, mais, là aussi, il y a une spécialisation des programmes du premier cycle qui est généralement plus élevée que dans les universités hors Québec, où le diplôme le plus spécialisé ne comporte presque jamais plus de 50% des crédits dans la discipline de spécialisation.

Selon Robert Berdahl, un des grands spécialistes américains dans la gestion universitaire, il y a une liaison entre l'hyperspécialisation de l'enseignement et une valorisation trop grande de la recherche. Tous deux s'expliquent par des facteurs historiques, qui s'appliquent ici au Québec aussi bien que partout dans l'Amérique du Nord.

> *«Most of today's college faculty were trained during the 1960's and early 1970's, a period of rapid growth in the academic sector and*

> *increasing private and government support for research. As a result, they are oriented more toward research, publication and teaching graduate students than toward educating non majors and generalists.»*[21]

La somme de réflexions émises ces dernières années, au Québec et ailleurs, sur les orientations, les objectifs, les moyens à privilégier pour renforcer la formation générale ou fondamentale des étudiants de 1er cycle est tout à fait imposante. Variées dans leur expression, les propositions vont finalement dans les mêmes directions.

Par exemple, un rapport de l'«American Council of Education» de 1987 signale que les 3/4 des établissements américains ont modifié leurs programmes de 1er cycle durant les années récentes, pour mettre plus d'accent sur la formation générale. Ceux-ci ont imposé plus de cours en mathématiques, en informatique et en expression écrite. Dans les prochaines années, ils prévoient donner plus de place à l'interdisciplinarité; à l'éthique et aux valeurs; à des habiletés comme l'analyse critique, la maîtrise des langues; à l'ouverture d'esprit, que ce soit par l'étude des minorités ethniques et sociales ou des sociétés étrangères.[22]

Et il est significatif de voir que les réponses fournies par les universités québécoises, par exemple par les directions de l'Université de Montréal et de l'UQAM, à la récente consultation du Conseil des universités sur les objectifs du 1er cycle concordent généralement avec le tableau que l'on vient tout juste de présenter. Les deux universités québécoises n'y ajoutent que deux éléments supplémentaires: développement de la culture scientifique et de la culture historique des étudiants.

On peut donc dire que tous s'entendent assez sur les matières à promouvoir pour renforcer la formation générale des étudiants. Tout le problème est de doser celles-ci et d'établir globalement leur proportion dans un programme de baccalauréat qui, tout le monde semble le reconnaître, doit favoriser aussi une

---

21. Cité dans To Reclaim a Legacy, Rapport du groupe d'étude sur «The State of Learning in the Humanities in Higher Education», National Endowment for the Humanities, Washington, 1984. Reproduit dans le Chronicle of Higher Education, vol. xxix, no 14, 28 novembre 1984, pp. 16 - 21.

22. «A New Wave of Curricular Reform : Connections Between Disciplines» dans The Chronicle of Higher Education, September 2, 1987, pp. A28 - A34. Voir aussi «Recent State Initiatives to Improve the Quality of Undergraduate Education», dans State Education Leader, vol. 5, no 1, 1986, p. 12.

certaine spécialisation dans une discipline ou un champ d'étude en particulier. Les pratiques suivies ailleurs à cet égard montrent que divers aménagements sont possibles. Toutefois, on préconise presque toujours qu'entre un tiers et la moitié des cours de l'étudiant soient suivis hors de sa concentration principale.[23]

Considérant tout cela, de même que les particularités de l'enseignement postscondaire québécois, le comité recommande:

Recommandation 1

QUE les universités et leurs départements de sciences sociales revoient les objectifs et le contenu de leurs programmes de baccalauréat, pour mettre plus d'accent sur la formation générale des étudiants.

Recommandation 2

QUE, dans la poursuite de cet objectif global, elles voient à répondre davantage aux besoins suivants: a) le renforcement des habiletés de base des étudiants, telles les capacités d'analyse et de synthèse, de calcul et d'expression écrite, de jugement pratique et de communication interpersonnelle; b) l'approfondissement des connaissances, par l'initiation aux fondements d'une discipline ou d'un champ d'étude; c) l'élargissement des connaissances et le développement de l'esprit critique, par le contact avec le mode de pensée d'autres disciplines que celles de la concentration, en n'excluant pas celles situées hors du champ général des sciences humaines.

Recommandation 3

a) QUE, pour favoriser l'atteinte de tels buts, les étudiants de baccalauréat aient à suivre au moins un tiers de leurs activités de formation hors de leur concentration, module, département ou domaine de spécialisation disciplinaire;

---

23. Voir, Table ronde du Conseil des universités, op. cit. Et aussi : National Institute of Education, «Involvement in Learning», 1984.

b) QUE les universités voient à ce que le complément de formation pris hors de la spécialisation disciplinaire permette aux étudiants des apprentissages gradués et diversifiés.

Toutes les universités n'en étant pas au même point et ne rencontrant pas les mêmes besoins, c'est à une série d'initiatives diversifiées, adaptées au contexte de chacune, qu'il faut songer pour assurer une meilleure formation générale et un décloisonnement des programmes et des activités d'enseignement.

On peut penser, en particulier, aux actions suivantes:

- des mesures de rationalisation et d'allégement des banques de cours de premier cycle;

- l'adoption et la mise en oeuvre d'une politique d'évaluation des cours de premier cycle;

- l'évaluation des programmes de baccalauréat eux-mêmes;

- des mesures de sensibilisation et d'information dirigées vers les nouveaux étudiants pour les orienter vers des programmes ou des cheminements moins spécialisés;

- des mesures de sensibilisation et de perfectionnement s'adressant aux professeurs, pour que ceux-ci donnent une plus grande place à l'enseignement et aux préoccupations de formation générale et de qualité de la pédagogie;[24]

- ce, sans parler de la refonte des programmes et des cours eux-mêmes, où, à l'exemple de ce qui est pratiqué ailleurs en Amérique du Nord, il faudrait offrir davantage de cours fondamentaux pluridisciplinaires en sciences sociales et humaines; faire en sorte aussi que l'offre de cours soit beaucoup moins départementalisée, en établissant ou en augmentant les cours obligatoires hors départements;

---

24. Voir, sur cette question : Avis sur les moyens de valoriser la pédagogie et les enseignants à l'Université Laval, Université Laval, Commission des études, 1987.

- et tout cela, sans oublier le redéploiement qui devrait s'en suivre sur le plan des ressources pour que les mesures précitées puissent être appliquées.[25]

En réalité, le décloisonnement des programmes de baccalauréat appelle, comme certains l'ont bien vu, une réforme assez radicale des valeurs, de la gestion, du mode de fonctionnement quotidien des unités.[26]

Soucieux d'éviter les recettes faciles, mais croyant que certaines mesures peuvent avoir plus d'effets que d'autres, surtout si elles ont un caractère soutenu et bien orchestré, le comité recommande:

Recommandation 4

QUE le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science invite les universités à produire, d'ici douze mois, un plan d'action établissant les divers moyens qu'elles veulent prendre pour assurer le décloisonnement de leurs programmes de baccalauréat en sciences sociales, moyens pouvant s'inspirer entre autres de ceux énumérés dans le présent rapport.

Recommandation 5

a) QUE les universités fassent aussi le point, dans ce plan d'action, sur les mesures de décloisonnement adoptées, le cas échéant, au cours de la période récente dans le sillage de leurs activités d'évaluation des programmes de baccalauréat et des départements de sciences sociales;

b) QUE les universités n'ayant jamais procédé à une telle évaluation institutionnelle des programmes ou unités rattachées au secteur des sciences sociales soient invitées à y procéder sans plus tarder.

---

25. Ibid.

26. Ibid. Voir aussi le mémoire du ROSS adressé au comité.

Recommandation 6

a) QUE les départements donnent une plus grande priorité à la mise au point de cours fondamentaux pour les étudiants de leur discipline;

b) QUE ces cours soient ouverts aux étudiants des autres disciplines;

c) QUE ces cours soient offerts par les professeurs les plus expérimentés.

Recommandation 7

a) QUE, vu ses effets positifs d'entraînement, aussi bien pour la qualité de l'enseignement que pour l'usage efficient des ressources, les universités donnent aussi de l'importance, dans leur plan d'action, à la rationalisation des banques de cours de premier cycle;

b) QU'à l'instar de ce qu'ont déjà fait certaines, toutes les universités se fixent des objectifs cibles et des échéanciers précis pour la première étape d'une telle opération de rationalisation des banques de cours.

La réforme des programmes de baccalauréat devrait amener à revoir les orientations des études de maîtrise. Le comité y reviendra plus loin.

Le rapport préliminaire incluait diverses données, peu claires au demeurant, sur l'enseignement dans le cadre des mineures et certificats de sciences sociales. Lors de la consultation, on a surtout fait état des problèmes de duplication de l'enseignement entre collège et université existant dans une ou deux spécialités, et qui résulteraient de l'existence des certificats. On revient sur cette question dans la prochaine section.

CHAPITRE TROIS
LES LIENS COLLÈGE-UNIVERSITÉ

Le décloisonnement des programmes et la promotion de la formation générale doivent être discutés en prenant en compte à la fois les activités poursuivies au 1er cycle et au collège, qui sont théoriquement complémentaires les unes des autres.

Mais la question des liens entre collège et université évoque aussi des problèmes plus particuliers: celui de la préparation requise des candidats aux études universitaires en sciences sociales; celui de la sélection de ces candidats; celui des mécanismes de coordination et de communication entre collège et université.

Le collège, au Québec, prend charge de certaines activités dévolues à l'université ailleurs en Amérique du Nord.[27] Il lui revient donc de remplir une partie des tâches de formation générale au postsecondaire - ce qui est d'ailleurs conforme à la mission qu'on lui a fixée initialement.

Beaucoup d'efforts, ces dernières années, ont été consacrées à la réforme des cours de la «concentration» en sciences humaines du collégial.[28] Le nouveau programme devant être introduit d'ici dix-huit mois met davantage l'accent sur la formation de base: nouveaux cours obligatoires de méthodologie et de méthodes quantitatives; cours d'introduction aux diverses sciences humaines dont le contenu a été refait, la liste épurée, les règles d'inscriptions redéfinies.[29]

Les nouveaux cours ont été mis au point après une longue consultation. Les universités y ont peu participé. Le fait que le CLESEC[30], organisme officiellement mandaté pour traiter des questions de coordination entre collège

---

27. La deuxième année d'études collégiales générales, au Québec, correspond chronologiquement à la première année postsecondaire ailleurs.

28. Voir rapport préliminaire, pp. 125 - 136.

29. Le contenu de ces cours vise le développement d'habiletés intellectuelles bien définies; le nombre de cours a été ramené à quatre par discipline; des règles précisent le nombre minimal et maximal de cours pouvant être suivis dans une même discipline.

30. Comité de liaison Enseignement supérieur - Enseignement collégial.

et université, ne se soit réuni qu'une seule fois entre 1985 et 1988, démontre au fond qu'elles s'intéressent peu au dossier.

Outre l'absence d'un organisme vraiment opérant pour s'occuper des besoins de coordination, d'autres facteurs ajoutent à la complexité de ce dossier: le fait, en premier lieu, que la réforme envisagée au collégial ne soit pas complète, i.e. ne touche pas l'enseignement des matières obligatoires (langue et littérature, philosophie ou "Humanities") qui auraient, disent plusieurs, précisément le plus besoin d'être révisées. Le fait, en plus, que la concentration en sciences humaines du collégial soit la filière empruntée par beaucoup d'étudiants ne pouvant être admis ailleurs, éprouvant des difficultés dans les matières de base, étant probablement les plus mal préparés à entrer à l'université. Le fait, enfin, qu'après l'implantation d'un nouveau régime d'enseignement des sciences humaines, l'écart entre les unités de formation requises pour les concentrations sciences et sciences humaines sera certes réduit mais toujours existant.

Il faut se féliciter de l'effort accompli par les collèges en sciences sociales et humaines. À court terme, les universités, tenant compte de ce qui a été fait, doivent se préparer aux retombées les plus prévisibles de ces efforts et en tirer le meilleur parti possible. Elles auront vraisemblablement l'occasion de faire entendre à nouveau leur voix au sujet des orientations proposées pour cette réforme des enseignements de sciences humaines au collégial. Mais, on l'a observé plus haut, les universités ont bien des initiatives à engager pour en arriver à mieux cerner leurs propres orientations et leurs priorités d'action au chapitre de la formation générale, et pour être à même de contribuer de façon active au débat avec les collèges sur ce sujet.

L'expérience du CLESEC amène d'ailleurs à s'interroger sur les possibilités d'établir un consensus minimal entre les universités[31] quant à la préparation des candidats aux études universitaires en sciences sociales.

À court terme, quelques balises simples, définies par les universités mais dans le respect des orientations adoptées pour l'enseignement collégial, pourraient favoriser une meilleure formation générale au postsecondaire. Par exemple, inviter les étudiants du collégial à suivre un nombre minimal de cours dans la

---

31. Chacune ayant le loisir, le cas échéant, d'user de son droit de veto sur les propositions formulées par les autres. Voir : Fédération des cégeps, «Les relations cégep-universités», septembre 1988.

discipline où ils prévoient s'inscrire au 1er cycle; ou identifier les séquences de cours dont la conjugaison s'avère intéressante pour les candidats à tel programme universitaire particulier, mais sans aller toutefois jusqu'à l'imposition de structures d'accueil au sens strict du mot. Ce serait là autant de manières d'introduire une certaine pluridisciplinarité dans les activités de formation.

À moyen terme, les tâches à assurer sont plus nombreuses: a) mesurer de façon plus précise l'impact du nouveau programme du collégial eu égard au bagage de connaissances et d'habiletés des étudiants arrivant à l'université; b) négocier avec les collèges un partage des responsabilités au chapitre de la formation générale. Par exemple, un accord pourrait éventuellement se dessiner quant à la nécessité de retrouver chez l'étudiant une meilleure culture scientifique, plus de connaissances historiques et une maîtrise des langages dits «primordiaux» (langues première et seconde, mathématiques, informatique); mais il faudrait établir qui, du collège ou de l'université, se charge de chacune des activités susceptibles d'en découler.

Et si les priorités sont réellement telles que celles qu'on vient d'énumérer, ne convient-il pas aussi d'examiner le contenu des cours obligatoires du collégial (i.e. les huit cours de langue et littérature, et de philosophie ou "Humanities") qui ont échappé jusqu'ici à toute révision?

Considérant tout cela, le comité recommande:

Recommandation 8

a) QUE les universités identifient les éléments de formation de niveau collégial qui sont de bons préalables à une formation de premier cycle universitaire en sciences sociales: une bonne maîtrise, écrite et parlée, de la langue française ou anglaise; une connaissance de base des mathématiques et statistiques; une ouverture aux sciences exactes et aux humanités; une connaissance des fondements des sciences humaines assurée par des cours pris dans au moins quatre des dix disciplines de la concentration des sciences humaines du collégial;

b) QU'elles rendent explicites leur option en faveur

1) de profils larges d'admission, identifiant les combinaisons multiples de cours de sciences sociales et humaines préparant le mieux à l'entrée dans tel ou tel programme universitaire;

2) d'indications pour limiter le nombre de cours spécialisés suivis par les étudiants au collégial dans la discipline qu'ils prévoient fréquenter à l'université.

Le comité est d'avis que les universités n'ont pas intérêt, dans la conjoncture actuelle des rapports entre les divers ordres d'enseignement, à recourir à des structures d'accueil régissant les admissions aux programmes de premier cycle universitaire en sciences sociales. Elles ne doivent pas moins définir de façon plus explicite, en ce qui a trait à la formation attendue des diplômés du collégial, leurs exigences d'admission aux programmes de premier cycle universitaire en sciences sociales.

Cet objectif étant assuré par la recommandation précédente, il faut maintenant reconnaître que la réforme des enseignements des sciences humaines en cours au collégial pourrait vraisemblablement rapprocher les universités de l'objectif visé. Le comité est d'avis que les universités doivent suivre de près ce processus en cours. Elles doivent s'assurer que la réforme qui sera actualisée en septembre 1990, dit-on maintenant, sera vraiment conforme aux orientations et aux options déjà prises, qu'aucun délai supplémentaire ne viendra la retarder et que les ressources nécessaires à son implantation seront fournies.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 9

a) QUE les universités reçoivent favorablement le nouveau programme collégial de concentration en sciences humaines, étant donné la pertinence de ses objectifs, lesquels mettent l'accent sur la formation générale des étudiants, en particulier sur la maîtrise des langages primordiaux et une ouverture à la multidisciplinarité;

b) QU'elles s'assurent que la réforme finalement retenue soit conforme aux orientations et options déjà connues et que son calendrier d'implantation ne subisse pas de nouveau délai;

c) QU'elles pressent le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de parachever la réforme de ce programme de concentration par une révision des cours obligatoires de langue et littérature et de philosophie (ou d'"Humanities").

Recommandation 10

a) QUE le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science invite le CLESEC à assumer ses responsabilités relatives à la coordination de l'enseignement collégial et universitaire;

b) QU'une formule utilisée par le CLESEC pour relancer cette coordination soit celle des tables sectorielles correspondant aux principales concentrations de l'enseignement collégial;[32]

c) QUE les professeurs et les administrateurs des collèges et des universités soient représentés à ces tables sectorielles, dont celle des sciences humaines;

d) QUE soient encouragées toutes les initiatives favorisant les communications à la base entre les professeurs des deux ordres d'enseignement; les disciplines et départements universitaires de sciences sociales devraient faire leur la préoccupation du Regroupement québécois des sciences sociales, qui souhaite l'implantation de rencontres annuelles entre professeurs des deux ordres d'enseignement.

Certains se demandent ouvertement si l'un des principaux rôles des programmes de sciences sociales du postsecondaire n'est pas de rehausser les statistiques sur l'accessibilité; cela en dit long sur leur dévalorisation.[33] Les politiques

---

32. Voir Fédération des cégep, op. cit., p. 42.

33. Thème du colloque du Regroupement québécois des sciences sociales de l'automne 1983.

d'admission en sciences sociales, au collège et dans la majorité des universités, sont extrêmement libérales.[34] Les professeurs se plaignent du manque de qualification d'une bonne partie de leurs étudiants. Cette baisse de la qualité de l'enseignement dispensé et la dévalorisation des diplômes émis dans le secteur constituent des inéquités pour les étudiants sérieux, qu'on dit y être encore en majorité.

Une plus grande sévérité des standards d'admission aux programmes de sciences sociales apparaît comme une solution qui ne peut, du moins à courte échéance, échapper complètement aux jeux de concurrence entre universités et entre disciplines, et au poids des forces politiques et sociales qui, au Québec, veulent faire jouer aux sciences humaines la fonction d'accessibilité qu'on leur connaît.

Néanmoins, des valeurs essentielles comme la qualité de l'enseignement, la responsabilité eu égard aux diplômes émis, l'équité envers les étudiants, exigent d'être mieux servies.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 11

a) QUE les universités ayant les politiques d'admission les plus libérales aux études universitaires en sciences sociales - elles sont la majorité - considèrent l'application de mesures à caractère compensatoire pour renforcer la qualité de leurs activités et la valeur de leurs diplômes;

b) QU'elles s'intéressent entre autres aux mesures suivantes: des tests d'entrée permettant de connaître le niveau de formation générale des nouveaux inscrits; des cours de propédeutique ou de rattrapage ajoutés aux activités normales du programme pour les étudiants les moins qualifiés; la réussite de certains examens de connaissances générales, avant l'obtention du diplôme.

---

34. Voir le rapport préliminaire, chapitre 3, section 4, et chapitre 5.

Il existe, comme on l'a déjà souligné, quelques problèmes de duplication de l'enseignement entre collèges et universités, dans une ou deux spécialités, à cause des certificats.

Recommandation 12

QUE le Conseil des universités et le Conseil des collèges se préoccupent de la question de la duplication de l'enseignement en sciences sociales appliquées au niveau postsecondaire.

CHAPITRE QUATRE
LA RELATION FORMATION-EMPLOI

Le rapport préliminaire traçait un portrait assez critique de la relation formation-emploi en sciences sociales: taux de chômage des nouveaux bacheliers bien supérieur à la moyenne observée pour les divers secteurs au Québec, et à la moyenne pour les sciences sociales en Ontario; sous-emploi élevé, un diplômé sur deux disant exercer un travail ne requérant pas de diplôme universitaire. Les diplômés de sciences sociales étaient ceux, parmi tous, qui jugeaient la formation reçue la moins utile. Les employeurs considéraient cette formation comme trop théorique et trop spécialisée.[35]

Selon le rapport, les problèmes touchaient surtout les disciplines plus fondamentales. Les chiffres étaient probablement plus élevés que la normale, les années considérées, 1982 à 1984, correspondant à une période de contraction de l'emploi, après la crise du début de la décennie et la réduction des dépenses du secteur public.

Des données plus récentes, concernant les années 1985-1987, montrent que la situation de l'emploi dans le secteur s'est un peu améliorée, mais reste mauvaise comparativement à celle des autres secteurs: le taux de chômage des sciences sociales tombe de 17% à 11%, alors que le taux d'ensemble passe de 12% à 8%. Pour les nouveaux arrivants de moins de 30 ans, cependant, le taux de chômage, deux ans après la fin des études, reste de 13%.[36]

Lors de la consultation, divers facteurs ont été invoqués pour expliquer la situation des nouveaux diplômés de sciences sociales. Beaucoup de secteurs de l'université, de plus en plus professionnalisés, exercent, dit-on, un rôle de préparation au travail naguère réservé aux entreprises. Les sciences plus fondamentales, qu'elles soient physiques, biologiques ou humaines, se retrouvent dans une conjoncture plus difficile. En sciences sociales, les disciplines fournissant des habiletés pratiques et des outils - de la criminologie à l'économique - ont, de fait, de bons résultats au chapitre de l'emploi. Les autres -anthropologie, géographie, science politique, sociologie - rencontrent des

---

35. Rapport préliminaire, pp. 139 - 155.

36. Relance à l'université - 1987. Promotion de l'année 1985, MESS, automne 1988.

problèmes plus aigus; la concurrence plus marquée venue en outre, à ce qu'on dit, des «nouvelles» sciences sociales comme l'administration, les communications, les études urbaines, ajouterait à leurs difficultés.

Outre l'hyperspécialisation des programmes, les aptitudes des diplômés de sciences sociales - v.g. maîtrise de la langue, des mathématiques, habiletés d'analyse, etc... - et leurs attitudes seraient aussi en cause. Selon certaines enquêtes, ceux-ci connaîtraient peu, et se soucieraient plus ou moins du marché du travail. Cela dépendrait, entre autres facteurs, des modèles de rôles assimilés au cours des études, y compris à l'université.[37] L'image et la réputation de certaines disciplines en souffriraient particulièrement dans les milieux extérieurs.

Le comité a traité plus haut du décloisonnement des programmes de baccalauréat et des besoins de formation générale des étudiants de 1er cycle.

Autant que le décloisonnement de la formation, l'emploi des diplômés est un problème qui exige une action ferme des universités. Il faut se féliciter de voir l'une d'entre elles, Laval, faire de ce dossier l'une des priorités de son prochain plan triennal et y allouer des crédits élevés.[38]

Bien des mesures peuvent favoriser l'intégration des nouveaux diplômés au milieu de travail et à la vie socio-économique en général. Par exemple:

- des cours accordant une plus large place à la connaissance des institutions socio-économiques et du milieu externe;

- un renforcement des passerelles entre l'enseignement et les milieux de travail - emplois d'été, stages, travaux pratiques, accueil d'experts externes - pour influencer les modèles de rôle et les attitudes des étudiants vis-à-vis l'emploi;

- l'engagement plus marqué des professeurs dans les activités d'application et de transfert des connaissances, y compris la vulgarisation de la recherche;

---

37. Voir le chapitre sur les étudiants dans le rapport préliminaire.

38. UNIVERSITÉ LAVAL. «Plan d'action sur le placement étudiant», octobre 1988.

- le développement de mécanismes de communication et de participation des milieux externes à l'orientation de l'enseignement et de la recherche;

- le maintien de services d'orientation et de placement bien organisés, pour analyser l'évolution du marché du travail et assurer les contacts avec les milieux employeurs, etc...

On ne trouve là, bien sûr, aucune recette miracle qui, appliquée isolément, puisse changer la situation du jour au lendemain. Mais plusieurs de ces mesures pourraient, le cas échéant, aider des départements à mieux assumer les tâches socio-professionnelles qui sont les leurs, en plus de leur mission scientifique et culturelle.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 13

a) QUE, dans le cadre de leurs activités d'évaluation de programmes, les universités portent une attention particulière aux résultats obtenus par leurs unités, et surtout par celles de sciences sociales fondamentales, au chapitre de l'intégration socio-professionnelle des nouveaux diplômés;

b) QUE, le cas échéant, elles demandent aux unités concernées de faire une analyse diagnostique des problèmes rencontrés et de se doter des stratégies de correction appropriées;

c) QU'elles incitent en particulier leurs unités à faire une plus large place dans les programmes d'études aux types de connaissances et de méthodes d'apprentissage propres à faciliter l'intégration socio-professionnelle des jeunes diplômés;

d) QU'elles encouragent l'application d'autres mesures pouvant aller dans le sens du même objectif, y compris celles mentionnées plus haut dans ce rapport.

Dans une autre section, le comité y va de propositions destinées à renforcer la portée professionnelle et pratique des études de maîtrise. C'est là une des voies à privilégier pour améliorer le lien formation-emploi.

Le Regroupement québécois des sciences sociales fait de la question de l'emploi des diplômés un thème de son prochain congrès. Il faut s'en féliciter et espérer que le milieu ira, dans les années à venir, en s'intéressant davantage à ce problème, crucial pour son développement.

CHAPITRE CINQ
LA RECHERCHE ET LA FORMATION DE CHERCHEURS

Le rapport préliminaire montre que la production de recherche est forte dans le secteur: les unités actives aux deuxième et troisième cycles obtiennent autant de publications et de subventions, en moyenne, que les bons départements de l'extérieur du Québec, et même quelquefois un peu plus. Cette production est néanmoins assez concentrée au niveau des individus et des départements.

En plus, on observe des résultats supérieurs, au chapitre de la recherche libre individuelle, à ceux obtenus en recherche collective. Les contributions ne sont pas toujours élevées en matière de formation de chercheurs, surtout à la maîtrise. Et les unités du secteur rencontrent peu de succès aux concours de recherche thématique et stratégique, ce qui fait croire que l'effort d'application et de transfert des connaissances pourrait être amélioré.[39] Enfin, la recherche sociale appliquée n'apparaît pas toujours une préoccupation majeure dans la plupart des départements.

Ces diverses observations du comité, généralement bien accueillies par les milieux consultés, ont néanmoins fait l'objet de quelques critiques.

En certains endroits, on a souligné les limites d'une analyse basée sur des indicateurs quantitatifs. Le comité, dit-on, aurait dû s'intéresser davantage aux aspects qualitatifs et prospectifs du développement de la recherche - v.g. ses progrès récents, ses points forts et faibles par spécialité. Cela lui aurait permis d'étoffer son bilan.

Quelquefois les interprétations du comité sont mises en doute. La recherche collective peut sembler sous-développée; mais les chercheurs recevant des subventions individuelles sont souvent actifs, néanmoins, dans des groupes ou des centres, affirme l'Université de Montréal. Le haut volume des publications ne doit pas faire illusion; beaucoup ont un rayonnement limité, dit la même université. Juger de la qualité à partir des subventions atteste d'une vision assez superficielle de la recherche, observent d'autres. Mais il faut noter que certains répondants soutiennent, devant le comité, des points de vue assez contraires à tous ceux-ci.

---

39. Rapport préliminaire, pp. 202 - 205.

- **Le financement de la recherche**

Au chapitre du financement, la recherche en sciences sociales est dans une situation un peu paradoxale. Selon les données du rapport préliminaire, de 1970 à 1985, le secteur a continué de toucher à peu près la même proportion du total des subventions directes allant à la recherche universitaire au Québec. Cependant, les fonds directs provenant de certaines sources - le CRSH, les universités elles-mêmes - ont diminué de manière notable au cours de cette période. Mais ce sont les compressions financières subies par les universités qui, bien que difficiles à chiffrer, ont eu, de loin, les conséquences les plus négatives, le développement de la recherche en sciences sociales et humaines étant assuré de façon en rien négligeable par les budgets annuels dits de fonctionnement.

Le fait que le secteur ait régulièrement touché, au cours des dernières années, à peu près la même proportion du total des subventions directes allant à la recherche universitaire au Québec camoufle un enjeu clef. Soit celui de savoir si cette proportion est satisfaisante et couvre bien les besoins du secteur. Le comité est d'avis qu'il lui faut clairement affirmer que le financement de la recherche, toutes sources de fonds étant confondues, est inférieur aux besoins réels du secteur en la matière.

On peut corriger la situation en jouant sur l'offre de fonds, sollicitant plus de ressources de diverses institutions, ou sur la demande de fonds, incitant les professeurs-chercheurs à participer davantage aux programmes de subventions à la recherche. Le comité estime que l'une et l'autre voies doivent simultanément être explorées, puisque l'une et l'autre participent et du problème et de la solution. Il faut déplorer la diminution de la part relative des fonds à la recherche confiés au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada au cours des dix dernières années.[40] De même, les agences de subvention à la recherche doivent aider le secteur des sciences sociales à clarifier les raisons de ses insuccès ou de son absence relative à certains programmes de subvention. Et des universités elles-mêmes devront venir des appuis tangibles au développement de la recherche en sciences sociales. Les apports des uns et des autres seront d'autant plus déterminants que les besoins du secteur concernent d'abord et avant

---

40. Dans le rapport préliminaire, on souligne aussi les inquiétudes de certaines associations scientifiques à propos de la politique des subventions de contrepartie, mais ce problème n'a pas été débattu lors de la consultation.

tout la stabilité et la continuité de l'effort de recherche: investissements dans les infrastructures de recherche, développement de moyens favorisant une meilleure intégration des étudiants des cycles supérieurs à la recherche.

Au cours des années récentes, seule une minorité de professeurs-chercheurs de sciences sociales, que l'on peut estimer grosso modo entre 30% et 50%, participe aux concours externes pour l'attribution de subventions de recherche.

Cette participation est surtout marquée dans les concours de recherche libre et individuelle. Le rapport préliminaire montre qu'elle est en général bien plus faible dans les autres - v.g. main-d'oeuvre scientifique, infrastructures, recherche stratégique. Or, c'est dans ces programmes que les crédits vont le plus en augmentant à l'heure actuelle.

Ces programmes ont en outre des effets structurants à long terme sur le développement de la recherche universitaire: mise en place de collectifs ou d'installations qui accapareront dans l'avenir une part de plus en plus élevée des crédits réguliers de financement. On peut donc affirmer, sans crainte d'erreur, que leurs effets structurants plus conséquents sont plutôt devant que derrière nous.

Vue sous cet angle, la situation de la recherche dans le secteur apparaît donc assez problématique.

On a souligné plus haut que, étant donné la primauté des besoins de formation, il y avait lieu d'encourager une plus forte participation des professeurs aux programmes de subventions et une organisation plus structurée de la recherche, parce qu'elles ne peuvent qu'être bénéfiques pour les étudiants des cycles avancés en particulier.

On sait depuis assez longtemps que les crédits budgétaires par étudiant-chercheur sont beaucoup plus faibles en sciences humaines qu'en sciences de laboratoire. L'évolution actuelle des politiques de financement de la recherche et la faiblesse de participation des professeurs aux concours font craindre que l'écart n'aille encore grandissant. Mais il ne faut pas compter uniquement sur la demande de subventions de recherche des professeurs-chercheurs; il faut aussi se préoccuper de l'offre de fonds et de ressources qui peut prendre plusieurs voies. Les besoins d'instances de regroupement, d'installations et d'appareils, de bibliothèque et de documentation, de personnel de soutien, de crédits pour les étudiants, sont restés

en large partie insatisfaits au cours des années récentes à cause de la conjoncture financière difficile dans laquelle se retrouvaient les universités et certains organismes subventionnant la recherche. Alors que des changements semblent vouloir se dessiner au chapitre du financement, que d'autres changements nécessaires pénètrent aussi la conscience de plusieurs intervenants, les professeurs doivent se préoccuper d'en tirer parti.

C'est pourquoi le comité recommande:

Recommandation 14

QUE les disciplines et départements du secteur fassent connaître plus clairement, dans leurs établissements et plus globalement par leurs associations scientifiques, leurs besoins de multiples ressources d'infrastructure de la recherche - instances de regroupement, équipement informatique, personnel de soutien à la recherche, crédits pour les étudiants des cycles supérieurs, bibliothèques et documentation -, lesquels ne sauraient être rencontrés sans des pressions pour consolider et augmenter les ressources distribuées par les organismes finançant la recherche en sciences sociales et sans participation accrue des universités à ce financement.

Recommandation 15

a) QUE les universités incitent leurs départements de sciences sociales à requérir davantage de crédits des organismes subventionnaires externes, et ce, en particulier, au titre des programmes de soutien aux infrastructures, à la main-d'oeuvre scientifique et à la recherche collective;

b) QUE les disciplines et départements du secteur, avec les autorités compétentes des universités, proposent aux organismes finançant la recherche la mise sur pied d'un comité de travail examinant les raisons de la relative absence ou de l'insuccès des professeurs-chercheurs des sciences sociales aux concours de recherche stratégique et structurante, aux programmes tournés vers l'acquisition

d'infrastructures et le développement de la main-d'oeuvre scientifique.

Recommandation 16

a) QUE les universités adoptent des mesures pouvant favoriser une meilleure participation des départements de sciences sociales et de leurs professeurs aux concours de recherche externe;

b) Par exemple, QU'elles se dotent de programmes d'aide assurant le financement de recherches préliminaires aux demandes de subventions; qu'elles prévoient des crédits pour encourager les initiatives de concertation entre les requérants intéressés et une meilleure planification des dossiers soumis aux organismes externes.

Recommandation 17

a) QUE les universités lient l'attribution de la plus grande partie de leurs fonds internes de recherche aux résultats enregistrés par les départements et leurs professeurs aux concours de recherche externe;

b) QU'à cette fin elles se dotent d'indicateurs tenant compte des performances comparatives de leurs départements aux divers concours et de l'importance respective des dits concours, i.e. leur caractère plus ou moins compétitif ou plus ou moins structurant,par exemple.

Recommandation 18

a) QUE, néanmoins, les professeurs-chercheurs soient incités à participer activement aux concours externes de recherche libre individuelle;

b) QUE les organismes subventionnaires soient invités à ne pas diminuer davantage les crédits alloués et le taux de succès des candidats aux concours de recherche libre.

- **L'orientation et l'organisation de la recherche**

Il n'existe pas encore tellement de consensus sur les modèles d'organisation des activités de recherche et de formation de chercheurs en sciences sociales. Ce n'est guère étonnant, les pratiques de recherche au sein du secteur étant assez multiformes. La réflexion érudite menée de façon solitaire, la recherche expérimentale très spécialisée, les études cliniques, les travaux empiriques à grande échelle: autant de modèles qui sont fort répandus, et privilégiés à des degrés divers par les différentes spécialités.

Lors de la consultation, certains ont cherché à promouvoir un modèle de recherche ou de formation de chercheurs en particulier. D'autres les ont défendus tous, prétendant que chacun avait sa valeur et sa justification.

Les politiques des universités et des organismes d'aide évoluent cependant dans des directions précises à l'heure actuelle, aux chapitres de la recherche et de la formation de chercheurs: renforcement des liens entre recherche et formation; regroupement et concentration des ressources; spécialisation des efforts; adoption de mécanismes de programmation et d'évaluation de plus longue portée; décloisonnement des activités des disciplines et du secteur; ouverture de l'université sur l'extérieur.

Avec les mutations technologiques et sociales des sociétés contemporaines, la recherche universitaire, conçue de la façon la plus traditionnelle - une activité fondamentale, libre, individuelle - et les sciences humaines les plus anciennes sont soumises à de nouveaux phénomènes de concurrence. Les critiques qu'on leur adresse, parfois très globales, peuvent n'être pas toujours justifiées. Mais l'attitude de repli sur soi qui transparaît en certains milieux des sciences sociales n'aide pas non plus au dialogue avec l'extérieur.

Le comité estime cependant que le mouvement qui amène à promouvoir une plus grande association de la recherche et de la formation, plus de liaisons entre les diverses disciplines et avec le milieu extérieur, répond à des priorités assez manifestes. Les universités et leurs départements pourront d'autant mieux en tirer profit qu'ils verront sur le plan interne, à procéder aux réorganisations qui peuvent être rendues nécessaires.

Jugés suivant le seul critère de l'avancement des connaissances dans une discipline, beaucoup de modèles d'organisation de la recherche peuvent sembler d'égale valeur. Eu égard à d'autres objectifs, certains modèles peuvent laisser voir des limites.

À cause de l'environnement où elle se poursuit, la recherche universitaire en sciences sociales devrait, sauf exception, être reliée à la formation des étudiants et des jeunes chercheurs. Le comité croit que le respect de cette finalité justifie un engagement privilégié dans la recherche subventionnée - dont les fonds profitent souvent davantage aux étudiants qu'aux professeurs. Il justifie aussi un certain regroupement des professeurs-chercheurs et des activités, vu ses divers avantages pour l'encadrement des étudiants gradués: plus grande continuité de direction; accès plus facile aux données et aux équipements; meilleur apprentissage des rôles professionnels. Il justifie même une certaine spécialisation des professeurs et des départements, pour faire en sorte que les étudiants-chercheurs, une fois inscrits, soient mieux épaulés et progressent plus rapidement dans leur recherche.

Ce ne sont pas là, répétons-le, des modèles ayant une valeur exclusive ou absolue. Les données dont le comité dispose - v.g. sur l'aide et l'encadrement des étudiants-chercheurs - et les commentaires obtenus lors de la consultation lui font croire, cependant, que ces modèles pourraient être davantage valorisés et développés qu'ils ne le sont dans plusieurs unités.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 19

a) QU'en vue d'assurer une relation plus étroite entre la recherche et la formation d'étudiants gradués et de jeunes chercheurs en sciences sociales, les universités incitent leurs départements et leurs professeurs à:

   1) accroître la part de leur activité de recherche subventionnée;

   2) regrouper davantage leurs activités et leurs ressources au sein de collectifs de recherche et de formation;

3) continuer de spécialiser leurs efforts de recherche en les reliant plus étroitement à leurs activités d'encadrement des étudiants gradués;

b) QUE les universités présentes aux cycles supérieurs de formation mettent à la disposition des étudiants des sciences sociales, à même leur budget de fonctionnement, des crédits leur facilitant la poursuite de leurs études de maîtrise et de doctorat.

Le fait que la recherche soit privilégiée comme objectif de carrière par les professeurs et que le nombre de subventions disponibles soit relativement limité explique l'importance de la recherche dite «non subventionnée» dans les activités universitaires. Pratiquée vraisemblablement par la majorité[41], la recherche non subventionnée fait rarement l'objet de mesures d'orientation et de suivi. C'est pourquoi le comité recommande:

Recommandation 20

QUE les universités incitent leurs départements à se doter d'un minimum de mécanismes de coordination et d'évaluation des activités de recherche non subventionnée des professeurs.

Il se fait, dans les départements, plus de travaux de recherche appliquée qu'il n'y paraît à première vue. Les données du rapport préliminaire tendent à confirmer ce phénomène. Ces travaux demeurent néanmoins peu visibles parce que souvent peu reconnus et peu valorisés par les comités universitaires ou les jurys de pairs. Ceux-ci privilégient de façon quasi exclusive les publications spécialisées et à petit tirage, comme si elles étaient les seules formes de contribution au développement des connaissances. Dans d'autres secteurs de l'université, en génie ou en sciences de la santé, par exemple, on valorise une gamme plus diversifiée de productions scientifiques, sans pour autant renoncer aux publications spécialisées. Les départements de sciences sociales pourraient s'inspirer de ces pratiques et valoriser davantage la recherche appliquée.

---

41. Voir rapport préliminaire, tableaux 7.8 et 7.9, pp. 174, 175.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 21

a) QUE les universités et les autres organismes intéressés, dont les organismes subventionnaires, invitent leurs comités internes, lors de l'évaluation des dossiers des professeurs-chercheurs en sciences sociales, à mieux prendre en compte les réalisations au chapitre de la recherche appliquée et du transfert des connaissances;

b) Au besoin, QUE les universités et les organismes subventionnaires mandatent une de leurs instances pour établir les critères auxquels doivent être confrontés les travaux considérés pour être reconnus comme des contributions au développement des connaissances et à la formation universitaire;

c) QUE ces critères soient en concordance avec la recommandation 18 de la présente section, c'est-à-dire qu'ils valorisent l'intégration d'étudiants gradués dans la réalisation d'activités de recherche appliquée.

L'existence d'un grand nombre de programmes de soutien et leur faible coordination font obstacle au développement de la recherche sociale appliquée, tout autant que le peu de valorisation dont sont objets ceux qui s'y adonnent. Ces obstacles découlent en grande partie de tracasseries administratives et d'un saupoudrage financier. La Commission Rochon a mis ce fait en relief, tout en soulignant, par ailleurs, toute une série d'autres failles qui concourent à rendre difficile le développement de la recherche sociale: des imprécisions quant au sens donné à ce terme, un faible volume de production, un manque d'infrastructure susceptible d'en assurer l'essor, de très faibles ressources financières, notamment en ce qui regarde l'intégration et l'encadrement de jeunes chercheurs, etc.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 22

a) QUE les organismes intéressés, notamment le CQRS et le Fonds FCAR, se dotent de mécanismes de coordination pour le soutien des projets rejoignant les priorités de développement de la recherche sociale au Québec;

b) QUE les organismes se donnent des procédures conjointes d'évaluation et de financement pour les projets relevant de la compétence de plusieurs d'entre eux.

CHAPITRE SIX
L'ORIENTATION ET LA GESTION DES ÉTUDES AVANCÉES

En traitant de recherche et de formation de chercheurs, on a déjà abordé certains problèmes d'organisation et de développement des études avancées. Cela est inévitable puisqu'il y a là deux réalités qui se recoupent largement l'une et l'autre. Dans cette section-ci, on s'intéresse spécifiquement aux programmes d'enseignement, à leurs orientations et à leurs modalités de gestion.

Les données du rapport préliminaire montrent qu'une partie des programmes de maîtrise et de doctorat en sciences sociales se trouvent dans une situation peu intéressante.[42] Le faible nombre de sorties, dans la quasi-totalité des programmes de maîtrise[43], atteste de l'existence de problèmes d'abandon, de prolongement indu des études imputables à des facteurs de toutes sortes, et que beaucoup d'observateurs ont déjà eu l'occasion de relever. Au doctorat, ce qui frappe le plus est la disparité de situation des départements: certains enregistrent de très forts résultats au chapitre des inscriptions, de la production de diplômés, des subventions de recherche et des publications; et d'autres ont des résultats beaucoup moins enviables.

Les données du rapport préliminaire montrent aussi le peu d'importance accordée, en bien des cas, à l'orientation, à la gestion et à l'évaluation des programmes d'études avancées. Il y a là, selon le comité, un problème majeur. Tout se passe comme si, dans beaucoup d'unités, les activités de maîtrise et de doctorat avaient peu ou pas de consistance propre, à part le fait d'être tributaires d'une série de démarches de recherche hautement individuelles et libres, celles des professeurs d'un côté, celles des thésards de l'autre.

Comme on l'a vu plus haut (recommandation 13), le comité favorise un tout autre modèle: des efforts regroupés; des orientations de recherche spécialisées et étroitement liées aux activités de formation; la réunion des ressources d'appui suffisantes grâce, en partie, aux subventions externes.

---

42. Rapport préliminaire, chapitre 3.

43. La psychologie représentant un cas à part.

C'est là un virage qui, pour certains départements, peut être d'autant plus pénible à prendre qu'ils semblent plus ou moins soucieux d'analyser leur situation ou de revoir leurs orientations.

Considérant cela, le comité recommande donc d'abord:

Recommandation 23

> QUE les unités actives au doctorat ou à la maîtrise, qui affichent des résultats peu intéressants au chapitre des inscriptions, de la production de diplômés, de l'effort de recherche subventionnée ou des publications, selon les données du rapport préliminaire, fassent l'objet d'une évaluation attentive de la part des universités.

Compte tenu du développement inégal des pratiques d'évaluation[44] au sein des universités, il recommande en outre:

Recommandation 24

> QUE toutes les universités renforcent le processus d'évaluation périodique de leurs programmes en sciences sociales - comme ailleurs du reste - en voyant, le cas échéant, à accroître le rythme et la fréquence des évaluations et à assurer une bonne représentation des milieux scientifiques extérieurs au sein des comités chargés de ces évaluations.

Comme le montrent les réponses au questionnaire adressé aux responsables de département, on accorde encore plus ou moins d'importance, en bien des milieux, aux règles formelles de gestion des programmes d'études avancées.[45]

Considérant les pratiques des départements et les problèmes les plus évidents qu'elles posent, le comité recommande:

---

44. Rapport préliminaire, chapitre 9, section 2.1

45. Ibid., chapitre 9, section 4.

Recommandation 25

QUE les universités et leurs départements adoptent les mesures propres à assurer une meilleure gestion des programmes d'études avancées et, le cas échéant,

a) QU'elles précisent les règles d'habilitation à l'enseignement de deuxième et de troisième cycles et à la direction d'étudiants-chercheurs, en tenant compte, en particulier, de l'expérience, de la compétence scientifique et de la disponibilité des professeurs;

b) QU'elles encouragent les méthodes collectives de direction des étudiants-chercheurs, par le biais d'équipes de recherche ou encore par des comités de thèses;

c) QU'elles établissent leurs règles d'admission en tenant compte du volume et de la qualité des ressources disponibles dans les départements, et des aires de spécialisation de ces derniers.

Enfin, le comité veut s'arrêter sur la question des objectifs de formation dévolus aux programmes d'études avancées en sciences sociales et, en particulier, sur les problèmes posés par la maîtrise.

Comme on l'a vu, les programmes de maîtrise, surtout ceux dits «de type scientifique» ou avec mémoire, sont, pour la plupart, peu productifs. Le phénomène, qui dure depuis longtemps, est lié à toutes sortes de facteurs. L'un d'eux est la conception que nombre de professeurs et d'étudiants continuent d'avoir des objectifs de la maîtrise. Cela étant, il n'apparaît pas superflu de recommander:

Recommandation 26

a) QUE les universités réinvitent leurs départements à respecter les objectifs convenus pour la maîtrise, en particulier pour la

maîtrise dite scientifique ou avec mémoire, qui sont de favoriser une initiation à la recherche;

b) QU'elles demandent aux départements de faire en sorte que ces objectifs se reflètent dans la nature et l'ampleur des travaux réalisés par les étudiants et dans la durée effective d'inscription de ces derniers aux programmes de maîtrise.

Cette recommandation vaut surtout pour le court terme. À plus long terme, toutes sortes de facteurs plaident, selon le comité, pour une réorientation des programmes de maîtrise en sciences sociales, et de ceux des disciplines les plus fondamentales en particulier.

Ainsi, le décloisonnement des programmes de baccalauréat prôné par le comité implique que certains enseignements disciplinaires de nature plus technique ou plus spécialisée soient reportés à la maîtrise.[46]

L'évolution du marché du travail qui amène des diplômés à oeuvrer dans une diversité de secteurs autres que l'enseignement ou la fonction publique (comme pigistes ou consultants spécialisés, par exemple)[47] incite elle aussi à vouloir renforcer la dimension professionnelle et technique de la formation. C'est à la maîtrise que cela peut le plus facilement être fait.

Enfin, la maîtrise de recherche - qui exerce une attraction assez démesurée[48] - doit retrouver sa juste place. Son rôle, suivant la tradition nord-américaine, est de fournir aux étudiants intéressés par une carrière scientifique une première initiation - ceux-ci devant recevoir leur véritable formation de chercheur au doctorat, et même aux études post-doctorales. La grande majorité des diplômés de baccalauréat en sciences sociales ne se destinent pas à un tel genre de carrière. Mais ils ont besoin d'un supplément de formation qui puisse les aider à mieux s'intégrer au marché du travail. Une maîtrise à caractère professionnel, donnant la préséance aux méthodes, aux techniques de recherche appliquée et à des cours de niveau avancé dans quelques spécialités adaptées au marché de

---

46. Voir section 2, pp. 12 - 19.

47. Voir les mémoires du Regroupement québécois des sciences sociales et de l'Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française.

48. Rapport préliminaire, pp. 83 - 84.

l'emploi, pourrait bien servir cet objectif. À moyen terme, c'est vers ce type de programme que devrait être orientée la plus grande partie des étudiants de 2e cycle en sciences sociales.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 27

a) QUE les universités fassent en sorte que le doctorat retrouve son rôle d'étape principale pour la formation de chercheurs en sciences sociales;

b) QUE les exigences des programmes de maîtrise de recherche soient révisées de manière à ce que les étudiants gradués puissent accéder rapidement aux études de doctorat.

Recommandation 28

a) QUE les universités, à moyen terme, développent de nouveaux programmes de maîtrise à caractère professionnel, ayant pour rôle d'accueillir la majorité des clientèles de deuxième cycle et de les préparer à s'intégrer au marché du travail;

b) QUE ces programmes mettent l'accent sur les méthodes et techniques de recherche appliquée, sur les cours spécialisés dans des concentrations correspondant aux divers champs de pratique professionnelle en sciences sociales et sur des formules pédagogiques facilitant l'ouverture sur les milieux extérieurs.

CHAPITRE SEPT
LE CORPS PROFESSORAL

Le rapport préliminaire comprenait des données sur le corps professoral. Entre autres, il montrait qu'il possède des qualifications plus élevées que celles de la moyenne des professeurs du Québec, qu'il a acquis une partie de sa formation dans les grandes universités étrangères et que les départements de sciences sociales disposent de ressources humaines riches en qualité et en diversité. Ce rapport relevait également une perception généralisée dans les milieux concernés d'un manque de ressources et d'une grande disparité des tâches réalisées par les professeurs. Il attirait aussi l'attention sur une répartition des postes à l'avantage des hommes et, dans les plus anciennes universités, sur le vieillissement du personnel. Enfin, il signalait la faible mobilité du corps professoral au sein du Québec, ainsi que l'absence quasi totale de liaison formelle avec le milieu extra-universitaire.

Le manque de ressources a de loin été ce que les milieux concernés ont mis le plus en relief. Ce manque se traduit principalement par une insuffisance de professeurs réguliers, insuffisance comblée par le recours à des professeurs à temps partiel et à de nombreux chargés de cours qui assurent une part importante des activités de formation des étudiants.[49] Sur ce problème, certaines universités rencontrées à l'automne 1988 ont signalé que le manque de professeurs réguliers était le principal facteur qui faisait obstacle à l'amélioration de l'enseignement et de la recherche. Aux universités McGill et Concordia, c'est avec insistance que cette idée a été signalée.

La disparité des tâches dévolues aux professeurs est un sujet qui préoccupe aussi très fortement les milieux concernés. Dans son rapport préliminaire, le comité a signalé qu'il est difficile de normaliser le calcul des ressources et des tâches pour l'enseignement au premier cycle, car l'on y retrouve diverses catégories de professeurs. Normaliser un calcul analogue aux deuxième et troisième cycles lui est même apparu une opération sans issue si l'on désire prendre en considération les différences entre les activités réalisées aux divers cycles d'enseignement. Malgré la faiblesse de l'outil de mesure utilisé, un fait ressort. Il y a énormément

---

49. Cette part serait de 32%, ce qui est supérieur à la moyenne en sciences pures et appliquées, mais inférieur à celle des secteurs des arts et lettres ou de l'administration, selon une étude récente déposée au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et intitulée Tâche du professeur d'université : rapport présenté au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, mars 1989.

de disparité dans les tâches d'enseignement selon les disciplines, les cycles, les départements et les universités. Cette disparité se retrouve également dans les autres activités régulières des professeurs: la recherche et les publications, les services à la collectivité et l'administration.[50]

La mise en application des diverses recommandations faites par le comité ne sera pas sans répercussions sur chacun de ces points précis. Le décloisonnement des programmes provoquera des réaménagements assez importants. Une ouverture à des clientèles nouvelles nécessitera une réflexion sur la pédagogie. La mise en place d'une maîtrise à caractère professionnel exigera l'accès à des ressources spécifiques. Attribuer les cours de base aux professeurs chevronnés engendrera des changements dans les pratiques actuelles au sein de plusieurs unités. Développer des spécificités nécessitera une plus grande mobilité du corps professoral. Aussi apparaît-il important que soient déployées de façon concomitante diverses mesures susceptibles d'atténuer les problèmes soulevés précédemment et de favoriser l'essor d'activités fortement suggérées dans ce rapport.

Dans cette optique, le comité recommande:

Recommandation 29

> QUE chaque université élabore d'ici 1991 un plan de développement du corps professoral en sciences sociales comprenant diverses composantes visant à combler le manque de professeurs à temps plein, à renouveler les postes vacants ou susceptibles de l'être, à favoriser l'intégration de professeurs-chercheurs sensibles aux exigences de l'application des connaissances, à minimiser les tendances au vieillissement, à corriger les écarts entre les sexes et à contrôler les activités dévolues aux chargés de cours.

---

50. Un tel constat n'est pas propre au secteur des sciences sociales. Le rapport sur la tâche du professeur montrait clairement qu'il s'agit là d'un problème généralisé. Voir : Rapport du groupe ministériel de travail sur la tâche du professeur d'université, op. cit.

Recommandation 30

a) QUE chaque université invite les unités des sciences sociales à mettre au point une politique de gestion du corps professoral qui tienne compte du cheminement de la carrière des professeurs;

b) QU'à cette politique soient greffées des mesures qui permettront une modulation des tâches d'enseignement, d'encadrement des étudiants, de recherche et de transfert de connaissance en fonction des objectifs visés par chaque unité;

c) QUE ces mesures privilégient une recherche d'équité dans le partage des tâches entre les professeurs.

Ces trois recommandations du comité touchent aux ressources, aux problèmes associés au vieillissement et à la répartition des sexes ainsi qu'aux tâches. Leur mise en application ne corrigera pas nécessairement les problèmes de mobilité restreinte du corps professoral. Ces problèmes découlent de plusieurs facteurs. À l'intérieur d'un réseau universitaire au total fort restreint, l'appartenance linguistique, la localisation des unités et l'absence de concertation entre elles en constituent certains. Il y en a d'autres qui proviennent des visées principalement pour ne pas dire exclusivement académiques des activités diverses réalisées par les professeurs. Une attention devrait être accordée à chacune de ces catégories de facteurs pour susciter une plus grande mobilité du corps professoral en sciences sociales, et ce afin de répondre plus adéquatement aux exigences nouvelles véhiculées dans ce rapport à la fois pour la formation des étudiants et pour l'ouverture au marché du travail.

Il existe des programmes de subvention encourageant les échanges de personnels universitaires. Ils ont cependant des normes très sélectives. Des programmes d'autre nature sont apparus toutefois ces dernières années en Amérique du Nord, pour favoriser la mobilité des professeurs.[51] Tablant sur des ressources assez modestes, ils veulent, par des échanges temporaires poste à poste, résoudre les problèmes nés de la trop faible mobilité des professeurs et procurer à ces derniers, par un changement de milieu, des possibilités inédites de

---

51. Voir : «Exchange Program Give Professors a Breather from Academic Routine», dans Chronicle of Higher Education, 7 mai 1986, pp. 27 - 28.

perfectionnement. Des mesures comme celles-là gagneraient, nous semble-t-il, à être davantage expérimentées en milieu québécois.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 31

> QUE les universités, de concert avec la CREPUQ, mettent sur pied un programme d'échange de professeurs entre les universités québécoises, en favorisant principalement ceux qui comptent plusieurs années au sein d'un même département et en favorisant les établissements de mission, de langue et de région différentes.

Une des caractéristiques majeures du corps professoral en sciences sociales est sa forte spécialisation académique. Celle-ci n'est que rarement compensée par une attention particulière accordée aux activités non académiques auxquelles la majorité des futurs diplômés devront s'astreindre. Dans le rapport préliminaire, il a été fait mention d'un intérêt très faible pour tout ce qui concerne le transfert des connaissances et les programmes visant une mobilité entre le milieu universitaire et le milieu non universitaire, deux voies permettant une plus grande sensibilisation au marché du travail et un enseignement qui y ferait référence. Une orientation académique fondée sur la seule recherche fondamentale peut conduire à négliger le transfert des connaissances, même si des mécanismes divers existent, tels le détachement et l'accueil de personnel, des contrats, des projets en liaison avec des organismes externes, des consultations, etc. De fait, en cette matière, l'élément décisif n'a souvent rien à voir avec les mécanismes eux-mêmes. Ce serait plutôt les personnes qui seraient en cause, car seules celles au fait du fonctionnement du milieu externe et des possibilités qu'il offre oeuvrent en ce sens. Pour corriger la situation, il est alors préférable de développer des réseaux de communications et des habitudes de mobilité entre les deux milieux.

Les recommandations suivantes visent un tel objectif:

Recommandation 32

> QUE chaque université favorise le déploiement d'échanges de services avec le milieu extra-universitaire, en privilégiant ceux qui ont des retombées sur la formation des étudiants et le

développement d'habiletés nouvelles chez les professeurs, échanges de services qui favoriseront la mise sur pied de maîtrises à caractère professionnel et une plus grande sensibilisation des étudiants et des professeurs au marché du travail.

Recommandation 33

QUE les organismes intéressés au développement de la recherche sociale, en particulier le Conseil québécois de la recherche sociale et le Fonds FCAR, créent en priorité un programme visant à encourager le détachement et l'accueil de personnel, universitaire ou autre, dans les unités de recherche sociale, et la réalisation de projets conjoints entre les universités et les organismes externes.

CHAPITRE HUIT
SPÉCIFICITÉS DÉPARTEMENTALES, LIENS DISCIPLINAIRES ET EXTRA-DISCIPLINAIRES

Dans le rapport préliminaire, outre l'absence d'échanges entre les départements, il fut signalé que les départements de même discipline faisaient souvent les mêmes choses, ce qui n'est pas anormal au niveau du baccalauréat, mais surtout n'avaient pas toujours d'orientations originales aux cycles supérieurs. Ce dernier trait a été contesté lors de la consultation. À plusieurs reprises, l'originalité des programmes d'enseignement et de la recherche a été soulignée. Il n'en demeure pas moins que cette originalité ne saute pas aux yeux et qu'il est loin d'être évident que tous les départements se soient dotés d'axes de développement bien définis ou qu'ils aient précisé clairement leurs points forts.

Le secteur des sciences sociales, depuis plus d'une quinzaine d'années, est en concurrence avec plusieurs autres secteurs à l'université, ceux-ci ayant même souvent récupéré une partie de la culture et des méthodes des sciences sociales. C'est dans ce contexte particulier qu'il est apparu urgent au comité que les diverses unités fassent connaître clairement et le plus rapidement possible les grandes orientations de développement qu'elles entendent privilégier aux cycles supérieurs et en recherche.

Une telle opération ne saurait se concrétiser en autarcie départementale. Une concertation minimale entre les diverses unités d'une même discipline s'impose, ne serait-ce que pour éviter des duplications inutiles, voire réaliser des économies de ressources, dans l'identification et la constitution de pôles moteurs propres à chaque unité désireuse d'en développer.

C'est à cette fin que le comité recommande:

Recommandation 34

> QUE les universités invitent leurs départements de sciences sociales à identifier leurs champs de spécialisation et leurs priorités de développement aux études avancées et en recherche; qu'elles leur demandent de se situer par rapport aux champs et aux priorités privilégiés par des départements homologues des autres universités québécoises et par rapport aux départements de spécialités voisines

dans ces universités; qu'elles les invitent aussi à préciser leurs choix en regard de leur pertinence pour la société québécoise et le monde académique.

Une identification des champs de spécialisation et des priorités est porteuse à la fois d'une concentration interne d'énergie et d'une plus grande sollicitation aux collaborations et aux échanges avec d'autres universités, voire avec d'autres organismes. De fait, dans la plupart des cas où cela a été pratiqué, c'est ce qui s'est produit. Dans les unités, une plus grande concentration d'énergie ira de pair avec les recommandations faites concernant les activités de recherche et l'encadrement aux cycles supérieurs. Quant à la sollicitation de collaborations, certaines des recommandations faites antérieurement (cours et recherches pluridisciplinaires, projets conjoints avec d'autres unités, plus grande mobilité du corps professoral par des prêts de service, etc.) vont dans cette direction et en faciliteront l'atteinte. Elles auront des échos majeurs sur la production scientifique et la formation des étudiants aux études avancées. Elles susciteront toutefois des réticences dans la mesure où elles mettront en cause des pratiques établies et, surtout, interrogeront dans certains cas l'intérêt disciplinaire ou académique pour de tels changements. C'est pourquoi il importe, selon le comité, que ces collaborations et ces échanges s'inscrivent à l'intérieur d'une politique générale. Tel est le sens de la recommandation suivante:

<u>Recommandation 35</u>

a) QU'au sein de chaque département soit mise au point une politique générale de collaboration et d'échanges avec d'autres unités, que celles-ci soient du milieu universitaire ou non;

b) QUE cette politique précise les axes jugés prioritaires et identifie les principales modalités (accord conjoint, échange de ressources, prêt de service, etc.) pour concrétiser ces échanges et ces collaborations;

c) QU'une attention particulière soit portée aux activités réalisées dans le cadre de cette politique générale à l'intérieur du rapport annuel des départements;

d) QUE les universités facilitent l'établissement de ces échanges et de ces collaborations, tant au sein de chacune d'elles qu'avec des unités des autres universités québécoises ou d'autres organismes.

CHAPITRE NEUF
LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES SCIENCES SOCIALES

Plusieurs participants à la consultation de l'automne dernier ont souligné que le rapport préliminaire du comité privilégiait trop les sciences sociales les plus anciennes et les plus fondamentales, et ce au détriment des spécialités plus appliquées, plus récentes ou plus professionnalisées. À la lecture du rapport préliminaire du comité, certains ont eu l'impression que ce dernier n'était pas parvenu à bien faire ressortir l'essentiel des caractéristiques et des problèmes de ce sous-secteur des sciences sociales tourné vers la formation professionnelle. On craignait alors que, malgré lui, le comité ne contribue à la méconnaissance de la formation professionnelle en sciences sociales et, partant, qu'il rate l'occasion de souligner les principaux défis auxquels sont confrontées les activités académiques d'enseignement et de recherche de ces unités et programmes à vocation de formation professionnelle et d'application des sciences sociales au traitement des problèmes sociaux.

Ce genre de critique est venu de représentants du service social, des relations industrielles, de la criminologie, de la sexologie, de la récréologie, de la psychologie clinique ou des responsables de programmes de gérontologie, de coopération, de sciences sociales appliquées, de développement régional.

Le comité reconnaît la justesse de cette critique. Il lui faut dire qu'il a cherché par divers moyens - questionnaire, collecte de mémoires - à réunir des données sur les dimensions plus appliquées, plus professionnalisées de l'enseignement et de la recherche en sciences sociales et qu'il n'a pas atteint des résultats concluants. On admettra que ce champ, par sa très grande diversité et les changements de toutes sortes qu'il connaît, n'est pas facile à aborder d'une manière intégrée ou synthétique. D'un autre côté, la notion de sciences sociales appliquées fait problème, puisqu'on peut prétendre que toutes les disciplines de sciences sociales ont un côté plus ou moins appliqué.

Néanmoins, il est pertinent de revenir sur certaines des orientations présentées plus haut pour mieux dégager le sens qu'elles peuvent prendre, le cas échéant, pour les sciences sociales aux composantes plus professionnalisées et plus appliquées - qui correspondent plus ou moins, en fait, aux spécialités énumérées au deuxième paragraphe. Le comité en profitera aussi pour traiter succinctement de certaines questions ayant un intérêt plus spécifique pour ces spécialités.

- **La formation professionnelle et l'hyperspécialisation des programmes**

Lors de la consultation, les réserves les plus marquées vis-à-vis l'analyse de l'hyperspécialisation des programmes sont venues de représentants des professions sociales des universités francophones. Ceux-ci ont affirmé que, malgré les apparences, leurs programmes de baccalauréat étaient décloisonnés, ouverts sur les autres champs grâce à la diversité d'antécédents de formation disciplinaire des professeurs regroupés dans les départements considérés - i.e. les sociologues, les psychologues, les économistes embauchés par les unités de service social, par exemple.

Le comité ne partage pas ce jugement pour plusieurs raisons. Pour ces programmes orientés vers la formation professionnelle comme pour les autres, l'hyperspécialisation n'est pas réductible à une question de sigles de cours. Elle est plutôt le produit d'une fâcheuse tendance à sur-exploiter, dans les apprentissages et les enseignements proposés à la clientèle étudiante, une identité disciplinaire-professionnelle particulière. Or, la compréhension des réalités humaines et sociales à laquelle les programmes d'enseignement des sciences sociales, y compris ceux de formation professionnelle, doivent mener, doit exprimer la riche complexité de l'humain et du social. Une sensibilité, intelligente et réflexive, à la complexité de l'humain et du social a beaucoup plus de chances de s'épanouir si elle ne se cloisonne pas à une seule identité disciplinaire-professionnelle particulière. Elle s'épanouira mieux si elle s'appuie en plus sur une franche ouverture aux fondements des diverses disciplines des sciences sociales, puis des autres disciplines scientifiques.

Nées et définies traditionnellement en fonction de savoirs et de tâches spécialisées, toutes les professions tendent à l'autarcie, y compris dans l'université. Les formules pratiquées dans l'enseignement supérieur nord-américain anglophone montrent qu'il est possible d'atteindre un certain équilibre entre les besoins de formation générale et ceux d'une formation plus pratique et spécialisée, en ouvrant les programmes professionnels aux contributions d'une diversité de départements universitaires, dont ceux des sciences dites de base ou fondamentales. Cet impératif d'ouverture est respecté à peu près partout, dans les écoles de médecine comme en management, et, d'ailleurs, on le retrouve appliqué dans divers secteurs professionnels ici même en milieu francophone.

Le débat sur les besoins de formation générale des étudiants de premier cycle convainc encore plus que le temps est venu de décloisonner tous les programmes de baccalauréat, pour des raisons que le comité a longuement exposées plus haut. Et il ne saurait admettre aisément que les programmes de formation professionnelle soient ici à part. Par cette position, il adhère en la matière aux vues exprimées par le Conseil des universités. En effet, dans un avis assez récent (août 1984) au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle, le Conseil des universités appuie les propos d'un comité ad hoc qu'il avait invité à lui faire rapport sur ce sujet. Ce dernier recommandait:

> *de considérer les programmes professionnels au même titre que les autres programmes universitaires et d'y poursuivre les objectifs généraux propres à toute formation universitaire.*[52]

Le Conseil des universités souligne encore son approbation d'un autre passage du document de son comité ad hoc, passage selon lequel:

> *la présence d'une problématique claire de la formation universitaire au premier cycle et de la place de la formation professionnelle dans cette formation s'impose, de même qu'une définition plus précise de règles de programmation visant à contenir les tendances à la surspécialisation des programmes et à l'intégration prématurée des étudiants en formation dans des tâches spécifiques de travail.*[53]

Lors des consultations tenues l'automne dernier, le comité n'a rien entendu de la part des corporations professionnelles du secteur des sciences sociales qui laisserait croire qu'elles ne partagent pas cette philosophie de l'enseignement. Et les mémoires que plusieurs d'entre elles ont soumis au comité ne donnent pas à penser autrement.

Les propos développés ci-dessus concernent essentiellement l'ouverture des programmes d'enseignement de chaque discipline des sciences sociales, y compris ceux de formation professionnelle, aux contributions d'autres disciplines. Une plus grande ouverture des programmes d'enseignement, la réduction des clivages

---

52. CONSEIL DES UNIVERSITÉS. Avis sur le rôle de l'Université dans la formation professionnelle, août 1984, p. 19.

53. Ibid., p. 20.

entre disciplines et entre départements des sciences sociales reposent aussi sur la capacité de tous les intéressés à mieux concevoir ce qu'ils peuvent apporter à des activités académiques intégrées.

Toutes et chacune des disciplines des sciences sociales tournées vers la formation professionnelle doivent contribuer concrètement à des projets communs d'activités académiques conjointes et intégrées. Ainsi, elles rendront plus explicites les matières d'enseignement, les corpus analytiques et théoriques qu'elles peuvent apporter à ces projets de plus grande articulation et de mise en commun des disciplines des sciences sociales au niveau de l'enseignement.

Le comité est d'ailleurs d'avis que la meilleure reconnaissance de la formation professionnelle dans la formation universitaire, souhaitée dans certains milieux des sciences sociales, passe notamment par une meilleure articulation des diverses disciplines des sciences sociales. En s'intégrant mieux, en développant ensemble des projets d'enseignement rendant explicite leur contribution à une culture générale contemporaine adaptée à notre société, toutes les disciplines des sciences sociales amélioreraient leur fonction dans l'université et, par là, leur image publique.

Considérant tout cela, le comité recommande:

Recommandation 36

a) QUE les universités s'assurent que leurs programmes de formation professionnelle des sciences sociales adoptent les objectifs d'enseignement du 1er cycle universitaire, notamment ceux relatifs à la déspécialisation, formulés aux recommandations 1, 2 et 3;

b) QUE les départements offrant une formation professionnelle en sciences sociales développent, pour leur clientèle et celle d'autres disciplines, des cours fondamentaux introduisant à leurs principaux corpus analytiques et théoriques.

Recommandation 37

QUE les universités, au besoin, fassent comprendre à leurs partenaires, les corporations professionnelles du secteur, leur ferme intention d'orienter dans le sens indiqué la formation

professionnelle initiale en sciences sociales dont elles assument la responsabilité.

- **Les enjeux de la reconnaissance de la formation professionnelle**

L'université doit être consciente de sa responsabilité en matière de promotion d'une activité scientifique fondée sur l'action et la pratique professionnelles. Les sciences sociales doivent produire des connaissances et des compétences utiles à une société qui intervient de plus en plus pour mieux maîtriser son destin. Aussi, les activités académiques et les programmes d'enseignement et de recherche doivent assumer clairement le défi de former, de nourrir, d'évaluer et de critiquer la réflexion sur la pratique et l'action professionnelles.

Le bilan du secteur dressé par le comité dans son rapport préliminaire soulignait l'importance et la qualité des ressources spécialisées en sciences sociales dont dispose la société québécoise. Ce constat s'applique aussi bien aux sciences sociales assurant l'apprentissage d'une formation professionnelle qu'à toutes les autres. Au moment de rédiger son rapport préliminaire, tout comme pendant les consultations tenues l'automne dernier, le comité aura eu maintes fois l'occasion de se convaincre cependant d'un fait qu'il déplore. Il s'agit du grand manque de visibilité quant à nombre de réalisations, d'activités, de projets et de productions de ce domaine des activités académiques tournées vers la pratique, l'application, voire vers la formation professionnelle. Il estime que le milieu doit s'en préoccuper: il y va d'une meilleure articulation des sciences sociales à la société et d'une image publique améliorée des premières dans un contexte où cet acquis ne serait en rien négligeable.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 38

> QUE les départements des sciences sociales engagés dans des activités académiques tournées vers la pratique, l'application, la formation professionnelle, veillent à mieux faire connaître et diffuser les réalisations, productions et projets par lesquels ils apportent à la société environnante les connaissances et le savoir-faire dont elle a besoin.

Lors de la consultation de l'automne 1988, divers représentants des spécialités mentionnées plus haut ont invité le comité à mieux analyser, dans la formation professionnelle, la place et la fonction de la formation pratique et des stages. On a là des problèmes d'une ampleur et d'une complexité assez particulières, ayant fait l'objet déjà de plusieurs travaux des organismes de l'enseignement supérieur, qui concernent d'autres secteurs universitaires, outre celui analysé ici.

Les disciplines des sciences sociales offrant une formation professionnelle font ainsi face à des défis qui ne sauraient laisser indifférents les universités, le corps professoral, les étudiants concernés. Les connaissances transmises dans ces disciplines, pour être bien acquises et intégrées, doivent, en cours même d'apprentissage, être appliquées, utilisées dans la pratique. Le travail sur le terrain, comme composante essentielle de la formation, offre à l'étudiant la possibilité d'apprendre à intervenir de façon appropriée et d'intégrer de bonnes stratégies pour la pratique. Il lui permet encore d'acquérir certaines habiletés professionnelles requises pour l'analyse de situations requérant une intervention. De même, il le sensibilise à l'importance d'établir et de développer, en situation de pratique, de bonnes relations de travail avec diverses catégories d'intervenants.

La composante pratique de la formation, le stage par exemple, doit comporter d'importants objectifs cognitifs et d'apprentissage, aussi bien que des mesures d'évaluation des acquis professionnels et de la capacité d'intervenir, de réaliser une pratique professionnelle. En ce sens, elle doit fournir l'environnement requis pour une compréhension et une évaluation systématiques et critiques de la pratique et des exigences et retombées de l'intervention. C'est dire que cette composante de la formation professionnelle requiert une attention soutenue, des ressources humaines et financières adéquates, qualitativement aussi bien que quantitativement.

Mais force est d'admettre que l'articulation de la formation académique et théorique à la formation pratique n'est pas simple et pose un défi permanent à l'université. Les disciplines et universités doivent constamment revoir, dans le cadre de leurs pratiques et politiques d'évaluation, les objectifs de formation nécessitant le recours à la formule pédagogique du stage, évaluer soigneusement ses résultats et s'assurer de la qualité et de la pertinence de son organisation et implantation dans les milieux d'apprentissage sélectionnés. Quant à la question du financement même des stages, le comité ne peut ignorer les positions déjà adoptées à cet égard par le Conseil des universités. Ce dernier opte pour une politique de financement de l'enseignement supérieur qui n'accorde aucune

particularité à la formule pédagogique des stages. Il lui semble encore que les universités doivent être les premières responsables du financement des stages à même leur enveloppe financière de base, sauf si des conditions supplémentaires au diplôme et requérant des fonds étaient imposées par des corporations professionnelles et si existaient des ententes spécifiques de transferts interministériels ou inter-établissements de fonds.[54]

Considérant tout cela, le comité recommande:

Recommandation 39

a) QUE les universités retenant la formule pédagogique du stage voient à lui consacrer des ressources financières et professorales adéquates à la poursuite des objectifs pédagogiques spécifiés dans les ententes passées avec des milieux de formation pratique et de stage;

b) QUE les départements concernés développent et renouvellent constamment des milieux de qualité pour la formation pratique et qu'ils encouragent et valorisent la présence et l'engagement dans ces milieux de membres de leur corps professoral;

c) QUE la place et la fonction de ces milieux de formation pratique et de stage dans la formation professionnelle plus large soient constamment ajustées à l'évolution de la discipline et soumises à des mesures appropriées d'évaluation.

Le comité a déjà eu l'occasion de plaider en faveur de liens plus étroits et riches entre sciences sociales et société qui reposeraient sur un meilleur transfert des connaissances des premières à la seconde, et inversement. On a souvent répété que la meilleure contribution pouvant venir de l'université, au chapitre de la formation professionnelle, était celle d'élaborer et de dispenser «une théorie de la pratique». Le comité a déjà retenu des mesures qui devraient mener, par exemple du point de vue des programmes d'enseignement, à un tel résultat. Une formation professionnelle moins spécialisée serait de nature à favoriser une meilleure capacité d'adaptation aux mutations qui marqueront une carrière, la

---

54. Ibid., pp. 53 - 54.

consolidation d'un esprit critique plus maître du potentiel et des limites d'une spécialisation professionnelle, plus apte à en comprendre l'évolution.

Le transfert des connaissances n'est pas seulement fonction de la formation d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée. Qui dit transfert des connaissances dit aussi production et diffusion de connaissances nouvelles par le développement de la recherche. Les disciplines des sciences sociales ouvertes à la formation professionnelle ne s'intéressent pas par nature à la seule recherche sociale. Elles ne sont pas non plus les seules disciplines intéressées au développement de cette dernière.

Le comité rappelle qu'il a déjà formulé, dans le chapitre de ce rapport traitant de la recherche, ses principales recommandations au sujet de la recherche sociale. Qu'il lui suffise de souligner à nouveau sa conviction que des enseignements de formation professionnelle en sciences sociales exigent des activités appropriées de recherche et, pour des programmes d'études avancées dans le domaine, une articulation de l'enseignement supérieur à la recherche. La maîtrise initiale d'une discipline ne peut qu'être plus féconde si elle est enseignée dans un milieu universitaire ouvert à la recherche, aux connaissances nouvelles.

La recherche dans ces programmes de formation professionnelle, pas plus que dans les autres, ne saurait être une activité à laquelle tous les étudiants s'adonneront intensément. Il s'impose, cependant, que les praticiens d'une discipline tournée vers l'application et l'intervention soient sensibilisés aux apports de la recherche pour leur propre pratique professionnelle. Ils seront d'autant plus en mesure de mieux utiliser et questionner les produits de la recherche qu'ils auront été initiés à ses démarches, ses exigences, ses règles, ses méthodologies. Dès l'apprentissage d'une formation professionnelle, on peut donc oeuvrer dans le sens d'une réduction des écarts entre milieux de la recherche, praticiens d'une discipline et intervenants. Il n'est point exagéré non plus d'attendre d'une plus forte imbrication de la recherche à la formation professionnelle qu'elle contribue, elle aussi, à une plus grande capacité d'adaptation aux changements marquant une carrière, à la maturité d'un esprit critique plus au fait des possibilités de sa spécialité professionnelle, des défis de son évolution dans la société contemporaine.

Par son insistance sur l'interfécondation de la recherche et de la formation professionnelle, le comité rejoint une position adoptée par le Conseil des universités. Dans son avis sur la formation professionnelle dont il a été question

ci-haut, ce dernier rappelait la responsabilité de l'université en matière de développement de la recherche dans ces domaines du savoir tournés vers la pratique, l'application, la formation professionnelle.[55]

Enfin, un ordre de préoccupations revient à propos de la reconnaissance d'activités scientifiques et académiques fondées sur l'action et la pratique professionnelle. S'il s'agit des mesures d'évaluation de ces activités. Le comité a déjà souligné combien il lui semblait capital que tout programme d'enseignement et les activités académiques qui lui sont connexes soient l'objet de bonnes politiques d'évaluation. Politiques d'évaluation qui ramènent à la base même des unités d'enseignement et de recherche et de leur corps professoral les ressources et les moyens d'action nécessaires pour corriger une situation ou consolider une évolution.

À propos des activités académiques relatives à la pratique et à la formation professionnelles, un pas de plus devra être franchi. Les mesures et politiques d'évaluation, pour ce type de programmes surtout, devront s'avérer des opérations qui arriment mieux l'université avec les milieux sociaux et les intervenants qui constituent l'environnement naturel des programmes universitaires de formation professionnelle. De manière à favoriser une meilleure inter-relation entre l'université et ces milieux externes, il est capital d'associer ces derniers aux procédures d'évaluation des programmes, tout comme ces procédures doivent compter, le cas échéant, avec les pratiques d'accréditation de programmes d'enseignement menées par des corporations professionnelles là où elles sont bien développées.

Aussi le comité recommande-t-il:

Recommandation 40

a) QUE les universités prennent les mesures nécessaires pour que leurs pratiques et politiques internes d'évaluation des activités académiques des disciplines assurant la formation professionnelle soient bien adaptées aux objectifs spécifiques de ces programmes, y compris de leur composante de formation pratique et de stages, et qu'elles prévoient la

---

55. Ibid., pp. 25 et 56.

participation à ces pratiques et politiques d'intervenants, de représentants des milieux sociaux desservis par ces activités académiques;

b) QUE, là où des mesures externes d'accréditation de programmes sont bien développées, elles soient partie intégrante de pratiques et politiques plus globales d'évaluation d'activités académiques à vocation professionnelle.

La carrière professorale en sciences sociales est ainsi conçue qu'elle ne facilite pas non plus le maintien de liaisons avec le monde professionnel, comme un certain nombre d'intervenants l'ont répété et comme le comité l'a signalé plus haut. La grande majorité des professeurs en exercice n'arrivent pas toujours à intégrer aisément à leur cheminement de carrière des expériences pertinentes hors de l'université. Les productions reliées aux activités d'enseignement et de service externe - qu'il s'agisse d'innovations pédagogiques, de rapports de recherche appliquée ou de participations à des comités extérieurs - sont très peu prises en compte dans l'évaluation des professeurs. Le maintien d'une activité professionnelle externe est souvent mal vu.

Il semble au comité qu'il faille reconnaître les expériences pertinentes menées hors de leur milieu par les professeurs, car ces expériences peuvent enrichir la formation des étudiants et soutenir les efforts de collaboration entre le monde de l'université et son environnement. Que, pour compenser quelque peu le déséquilibre actuel, l'on devrait recruter des nouveaux professeurs bénéficiant d'une bonne expérience sur le marché du travail. Que des modèles de fonctionnement en équipe, dans l'enseignement et dans la recherche, pourraient aider, le cas échéant, à enrichir les interactions entre professeurs théoriciens et professeurs praticiens, et donc à développer «la théorie de la pratique» dont on parlait plus haut.

Le comité n'est pas sans savoir, cependant, que, dans plusieurs institutions, les tâches d'enseignement, d'encadrement et de supervision de la formation pratique sont principalement dévolues à un personnel au statut précaire. Les liens des unités et des disciplines avec ce personnel enseignant sont souvent problématiques et de nature à semer le doute dans les esprits au sujet d'une

intégration harmonieuse et satisfaisante de cette composante de la formation à l'ensemble de celle-ci.[56]

À plusieurs endroits dans ce rapport, parlant de la relation formation-emploi, des modèles de développement de la recherche et de la formation de chercheurs, d'application et de transfert des connaissances, le comité a plaidé pour un plus fort engagement des professeurs du secteur dans l'activité d'enseignement et pour une plus grande ouverture de ceux-ci sur le milieu externe à leur discipline et à l'université. Si ces orientations sont valables pour le secteur des sciences sociales en général, il semble qu'elles s'imposent à fortiori pour ces spécialités à l'intérieur du secteur qui ont d'abord une mission de formation professionnelle, d'application des connaissances, de service ou d'intervention.

Considérant tout cela, le comité recommande:

Recommandation 41

QUE les universités engagées dans la formation professionnelle en sciences sociales adoptent, pour le corps professoral de ce sous-secteur, des politiques de développement et de gestion de leur carrière qui

1) assurent la présence constante dans ce corps professoral d'un bon pourcentage de professeurs-chercheurs de qualité ayant une expérience directe de la pratique professionnelle;

2) encouragent l'interrelation entre milieu universitaire et milieu de la pratique par des échanges de personnels spécialisés entre les deux et une modulation des carrières universitaires intégrant des périodes de présence active dans les milieux de la pratique;

3) valorisent, pour les fins de l'attribution de la permanence et de promotions, la participation active de membres du corps professoral à des activités de pratique professionnelle pertinentes pour leurs tâches de professeurs-chercheurs.

---

56. Voir : D. BEAUSÉJOUR et al., Pour un examen des conditions d'exercice de la supervision en travail social au Québec, RUFUTS, Comité de la formation pratique, Montréal, mai 1987.

Recommandation 42

QUE les universités et les départements engagés dans la formation professionnelle en sciences sociales s'assurent d'une bonne intégration à leurs activités académiques des diverses catégories de personnel enseignant auxquelles sont confiées des tâches d'enseignement, d'encadrement et de supervision de la formation pratique, et qu'ils valorisent de façon adéquate le statut d'enseignant de ces diverses catégories de personnel.

CHAPITRE DIX
DES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT POUR LES PROGRAMMES

Les recommandations faites dans les sections précédentes peuvent être considérées comme autant de moyens pour relever les défis importants identifiés par le comité dans le dernier chapitre de son rapport préliminaire[57] ou dont il a été saisi lors de la consultation qu'il a tenue à l'automne 1988.

Dans cette section de son rapport, le comité a voulu resserrer davantage ce qu'impliquent la grande majorité des recommandations susceptibles d'avoir des incidences sur les programmes en sciences sociales et ce, principalement pour deux motifs: rendre compte explicitement d'un volet du mandat qui lui a été dévolu, soit celui d'évaluer et de classer les programmes, et fournir une vision d'ensemble de ce que pourraient être, au tournant du XXI[e] siècle, les principaux éléments constitutifs des programmes en sciences sociales pour chacun des cycles universitaires. À cette fin, ce chapitre comprend trois parties. Une première précise le choix du comité à l'égard du volet «évaluation et classement des programmes» du mandat qui lui a été confié, une seconde met en relief les objectifs de développement et une troisième, des modalités pour les atteindre.

En procédant de cette manière pour les programmes, le comité ne veut en aucune façon laisser l'impression que les autres recommandations de ce rapport sont secondaires. Tout ce qu'il cherche, c'est à préciser clairement sa pensée sur un aspect stratégique de son mandat et indiquer comment il s'en est acquité. Dans le prochain chapitre, il rappellera les autres points importants qui ressortent comme des défis pour le secteur des sciences sociales.

▸ Le choix du comité en matière d'évaluation

Les comités responsables des études sectorielles sont invités par le Conseil des universités à présenter, après avoir dressé un tableau d'ensemble des activités d'un secteur, un plan de développement pour celui-ci. Le contenu de ce plan doit comprendre les grandes orientations et les priorités pour l'ensemble des disciplines d'un secteur, des suggestions quant aux moyens à prendre pour préserver les acquis et atténuer les problèmes les plus aigus et une identification

57. Voir le chapitre 10 de ce rapport.

des programmes les plus prometteurs comme de ceux nécessitant des améliorations.[58]

Les comités d'étude sur le génie et sur les sciences de l'éducation ont abordé de façon fort différente cette question spécifique dans leur rapport final. Outre des recommandations générales touchant les programmes, le premier, s'inspirant de certains des critères employés pour l'accréditation des programmes ou le financement de la recherche en génie, proposa des normes pour le nombre d'inscriptions et de diplômes décernés par programme, ainsi que pour les activités professorales en matière de recherche, de publication et de direction de thèses. À l'aide de ces normes agréées par le milieu concerné, le comité procéda à un classement en bonne et due forme des programmes de deuxième et de troisième cycles, négligeant ceux du premier cycle. Les programmes alors trop éloignés des normes retenues étaient susceptibles d'être sujets à des réajustements.

Le comité d'étude en sciences de l'éducation, après avoir aussi formulé des recommandations spéciales touchant les programmes, a pris une autre voie. Il a plutôt défini, pour les 400 programmes du secteur de tous les cycles, des normes et des indicateurs généraux sur le nombre minimum requis d'inscrits et de diplômés, sur le pourcentage minimal de professeurs, sur le nombre maximal d'étudiants des cycles supérieurs encadrés par professeur et sur le pourcentage minimal de professeurs actifs à la recherche pour le maintien d'un domaine de spécialisation aux études supérieures. Il invita par la suite les universités à repérer les programmes qui s'éloignaient des minimums recherchés.

En déposant son rapport préliminaire, le comité de l'étude en sciences sociales a rendu explicites ses préoccupations à cet égard et invité le milieu concerné à se prononcer sur l'opportunité de classer les programmes à l'aide de divers indicateurs et de définir des axes de développement.

La grande majorité des personnes qui ont pris position sur cette question reconnaissent que les professeurs-chercheurs du secteur doivent s'engager dans des efforts de planification et de rationalisation. Aussi affirment-elles que ces efforts ne sauraient leur être imposés d'en haut. S'il y a accord entre elles sur la façon de procéder, ce n'est toutefois pas le cas sur les voies qui devraient être privilégiées à cette fin. Il y eut, lors de la consultation qui a suivi le dépôt du

58. Voir, à l'Annexe 1 du rapport préliminaire, le contenu du mandat.

rapport préliminaire, plusieurs suggestions pertinentes témoignant à maints égards d'exigences louables mais parfois contradictoires et surtout difficilement réalisables. Aussi, avant de proposer une approche particulière visant à identifier des objectifs tangibles de développement pour les sciences sociales au Québec, le comité pense utile de préciser sa position en cette matière.

Les données colligées dans le rapport préliminaire n'étaient pas accompagnées d'informations qui en auraient facilité la lecture et surtout l'interprétation. Du coup, il était difficile d'en saisir le vrai sens. Des indications et des commentaires appropriés auraient été nécessaires ne serait-ce que pour mettre en relief ce que leurs variations doivent à la diversité des disciplines et des champs d'étude, aux traditions linguistiques, aux missions et à l'histoire propres à chaque institution, à la localisation géographique de celles-ci, à la diversité des clientèles et aux pratiques originales qui ont pris forme dans certaines unités. C'est d'ailleurs pour ces raisons que les membres du comité n'ont jamais traité ces données comme des indicateurs, voire des normes de performance ou de rendement permettant des comparaisons. Aussi, même si ces données n'ont guère été critiquées quant à leur qualité globale, elles ne devraient être en aucune façon considérées comme des informations valables pour réaliser des comparaisons systématiques et rigoureuses des départements et des disciplines dans leur ensemble.

De fait, ces données ne permettent qu'une lecture partielle de phénomènes complexes dont la compréhension nécessiterait plus d'études, plus de données qualitatives, plus d'analyses. Tout au plus favorisent-elles la constitution d'une image d'ensemble et la juxtaposition d'entités variées en regard de celle-ci. Ces entités, dès lors qu'on les regarde différemment, révèlent des reliefs et des spécificités qui ne sont pas présentes dans le rapport préliminaire. Idéalement, le comité aurait voulu faire plus.

Lors des consultations, le comité, conscient des limites relatives à l'interprétation des données, a clairement laissé entendre qu'il nourrissait beaucoup de doutes quant à l'utilité et à la fécondité d'une démarche globale de classement hiérarchique, dit nominal, des programmes du secteur en fonction de normes strictement et exclusivement quantitatives de rendement et de performance. Sur ce point précis, ses appréhensions étaient claires et la consultation menée visait à identifier des démarches susceptibles de mieux rendre compte de la réalité.

La position la plus souvent mise de l'avant suggérait d'énoncer des normes générales s'appliquant à tous et chacun des programmes. Lors de la consultation,

plusieurs personnes ont fait valoir la grande difficulté, sinon l'impossibilité, d'arriver à façonner des critères à la fois assez généraux et assez fins pour s'adapter aisément à un grand nombre de facteurs spécifiques aux disciplines et aux institutions couvertes. Après de plus amples réflexions, il est apparu au comité qu'effectivement une telle approche était confrontée aux mêmes défis que la précédente et comportait, elle aussi, un coût élevé en temps et en ressources diverses pour la mener à terme.

L'approche finalement retenue évite de tels écueils. Suggérée par plusieurs interlocuteurs, elle consiste à traiter la question du rendement et de la performance des programmes en concentrant l'attention sur les développements à venir et sur les objectifs à atteindre dans un futur prochain. En un sens, elle apparaît beaucoup plus appropriée à la démarche déjà actualisée du comité; en effet, quel intérêt y a-t-il à évaluer et à classer dans leur forme et statut actuels des programmes d'enseignement dont le comité souhaite, et ce pour presque tous les cycles, qu'ils soient ou restructurés ou orientés en fonction d'une clientèle plus spécifique?

L'approche retenue permet de cibler alors les réflexions des unités sur les défis majeurs conditionnant leur devenir plutôt que sur des opérations de réajustement. Le secteur des sciences sociales, somme toute, ne requiert pas d'opérations de rationalisation fondées sur un classement de programmes. C'est aussi pour cette raison que le comité a privilégié une approche susceptible de fixer des objectifs à atteindre, et ce d'autant plus qu'il rejoignait ainsi ce que les comités de génie et de sciences de l'éducation ont réalisé d'une autre façon.

- **Les grands objectifs de développement des programmes**

Toute démarche visant à identifier des objectifs de développement pour les programmes en sciences sociales au Québec ne saurait faire fi des constatations[59] de base qui ont été mises en relief dans le rapport préliminaire. C'est en les ayant à l'esprit que le comité a retenu comme principal objectif une clarification des fins poursuivies à chacun des cycles universitaires en vue de faire en sorte que les objectifs complémentaires suivants soient atteints: une hausse de la

---

59. Il s'agit de l'absence d'arrimage entre les cégeps et les universités, de la faiblesse de formation générale, du cloisonnement des programmes de premier cycle, des faibles taux de diplômation à la maîtrise, des faibles taux d'inscription dans les activités du baccalauréat, du nombre peu élevé d'étudiants au doctorat et d'une faible performance des diplômés sur le marché du travail.

qualité de la formation générale en liaison avec les cégeps, un décloisonnement des programmes de premier cycle, la mise sur pied de maîtrises à caractère professionnel et une gestion personnalisée des programmes d'études supérieures pour répondre plus adéquatement aux intérêts des étudiants.

La plupart des constatations concernant les programmes faites dans le rapport préliminaire renvoient aux orientations particulières données à chacun des cycles universitaires au sein du réseau universitaire québécois, orientations qui découlent en grande partie d'une absence de prise en compte des activités réalisées dans les cégeps, autrement dit d'une conception morcelée de l'éducation postsecondaire. Ainsi, le premier cycle est pensé en fonction d'une spécialisation, alors que, partout ailleurs dans le monde, il n'est qu'une première ouverture à la spécialisation, mais surtout un niveau de formation axé principalement sur l'acquisition d'habiletés diverses et une solide formation de base. Déjà spécialisé au premier cycle, l'étudiant qui entre à la maîtrise désire en sortir avec un diplôme de haut niveau. Aussi investit-il fréquemment plus de temps et d'énergie que ce qui est partout requis pour réaliser un apprentissage axé sur le savoir-faire souvent avec la complicité des professeurs. Le doctorat devient alors le luxe qu'il se paiera un jour. C'est un peu ce qui explique la longueur des études de deuxième cycle et la faible proportion d'étudiants inscrits au doctorat.

Il y a là des points majeurs à prendre en considération. L'investissement considérable de ressources au premier cycle en vue de favoriser une spécialisation hâtive, laquelle, de toute évidence, risque d'être rapidement désuète, devrait être réduit. Il serait plus approprié de fournir aux étudiants une formation générale, une connaissance fondamentale de la discipline et des outils intellectuels leur permettant de témoigner d'habiletés diverses et de polyvalence mieux adaptées à un monde en mutation rapide au seuil du XXI^{ième} siècle.

C'est dans cette optique qu'il importe de toute urgence de décloisonner les programmes de premier cycle et de le faire en fonction d'une conception renouvelée de la formation de base qui doit être acquise chez les détenteurs d'un diplôme de premier cycle dans l'une ou l'autre des disciplines des sciences sociales. À cet égard, il y aurait lieu de procéder à une refonte des programmes de premier cycle en tenant compte des activités qui ont cours dans les cégeps, notamment celles qui concernent la formation générale, les apprentissages d'habiletés diverses et l'initiation aux disciplines des sciences sociales. À ce niveau de formation, l'on devrait porter une attention particulière au fait que la plupart des diplômés de ce cycle entreront sur le marché du travail.

Aussi, faudrait-il que les diplômés aient en main juste assez de spécialisation dans un domaine particulier pour pouvoir trouver des emplois qui les intéressent, mais surtout assez de connaissances générales de base applicables dans la plupart des types d'emploi et assez d'habiletés leur permettant de réaliser rapidement l'analyse d'informations qualitatives et quantitatives, de faire des synthèses et d'en communiquer les résultats oralement et par écrit, à la fois dans leur langue maternelle et dans une autre langue, l'une d'entre elles étant le français.

Si les premiers cycles sont refondus dans l'esprit des suggestions précédentes, il reviendra aux cycles supérieurs d'assurer une formation plus spécialisée dans un champ disciplinaire. Dans cette optique, la maîtrise devrait être conçue pour favoriser des apprentissages associés au savoir-faire, alors que le doctorat devrait être le lieu privilégié de la spécialisation en recherche et du développement de nouvelles connaissances. Comme ces cycles s'adressent à des étudiants désireux de parfaire leur formation pour devenir des professionnels, on devra leur assurer un suivi et un encadrement particulier et ce, selon qu'ils souhaitent réaliser une carrière en recherche, raffiner leurs qualifications professionnelles ou travailler dans un champ reconnu de pratiques professionnelles, tels ceux, par exemple, de la psychologie, du travail social, de la criminologie, des relations industrielles.

Les programmes actuellement offerts dans les disciplines fondamentales sont conçus principalement en vue de former à la recherche. Pourtant, bon nombre d'étudiants s'inscrivent à la maîtrise surtout pour acquérir un savoir-faire leur permettant de mieux «performer» sur le marché du travail dans l'application de connaissances propres à leur champ de spécialisation. La plupart des programmes de maîtrise ne répondent guère à de tels objectifs. Selon le comité, il y aurait là des correctifs majeurs à faire pour favoriser de tels apprentissages. S'ils sont faits, au moins deux voies de formation devraient apparaître dans les programmes de maîtrise des disciplines fondamentales, l'une axée sur la recherche, l'autre sur l'application de connaissances, cette dernière nécessitant que soient délimitées les attentes pour une formation à caractère professionnel hautement qualifiée.

Les programmes axés sur la formation à la recherche nécessitent aussi certains réaménagements. La maîtrise en recherche dans les universités québécoises est trop longue, de telle sorte que l'intérêt pour le doctorat est diminué. Il importe d'apporter des correctifs pour faciliter l'accès au doctorat et valoriser ce niveau d'étude pour une formation adéquate en recherche, plutôt que celui conduisant

à la maîtrise. Quant aux programmes de formation à des professions reconnues, comme la plupart sont associés à des procédures d'accréditation, il serait souhaitable que chaque université vérifie si les niveaux de formation exigés sont adéquats pour y pourvoir et, le cas échéant, procède aux révisions qui s'imposent, notamment lorsqu'il s'agit d'assurer la protection et le bien-être des usagers.

La mise en application de ces suggestions modifiera la philosophie de formation aux cycles supérieurs. Il faudra en aviser clairement les futurs étudiants et vérifier avec eux le cheminement qu'ils désirent réaliser. À cet effet, il importera de mettre sur pied des mécanismes d'accueil très personnalisés, afin de répondre adéquatement aux attentes des étudiants et de les orienter de façon appropriée. Des rencontres préalables à leur entrée dans l'un ou l'autre des programmes de maîtrise comme dans ceux du doctorat nous apparaissent un minimum à accomplir.

- **Diverses modalités pour atteindre les objectifs recherchés**

On ne saurait atteindre de tels objectifs sans concrètement apporter divers ajustements et sans identifier des contraintes dans le temps pour les réaliser. C'est un peu pour ces raisons que le comité a voulu signaler, pour chacun des cycles, ce qui pourrait faciliter l'atteinte des buts visés. Il présente, et toujours pour les seuls programmes d'enseignement, des objectifs et normes de fonctionnement qui actualisent des recommandations mises en évidence et motivées dans les sections précédentes. Il s'agit là de balises qui pourraient servir à la fois pour jeter un regard sur la situation présente et pour évaluer ultérieurement les efforts et les activités déployés en regard des objectifs identifiés. Pour en faciliter la prise en compte, une présentation schématique s'impose pour chacun des cycles.

Premier cycle

La révision des programmes de premier cycle devra tenir compte des points suivants:

- les exigences d'entrée;
- la spécialisation dans les programmes;
- les activités complémentaires à la spécialisation;
- l'acquisition d'habiletés intellectuelles;
- la réorganisation des banques de cours;
- le suivi des étudiants.

- Des exigences d'entrée spécifiques à chacun des programmes devraient être précisées pour identifier les acquis que doivent posséder les étudiants en provenance des cégeps et assurer une continuité entre ces deux niveaux de formation.

  Ces exigences devraient découler d'une entente à venir entre les universités et les cégeps au plus tard en décembre 1990 sur la base de la réforme en cours au collégial.

- La spécialisation ne devrait jamais dépasser 60 des 90 crédits de ce diplôme.

  Elle devrait être axée sur:
  - les fondements de la discipline;
  - les diverses sous-spécialisations propres à une discipline;
  - les champs de pratique qui caractérisent une discipline.

- Les activités complémentaires à la spécialisation devraient être réalisées à l'intérieur d'un minimum de 30 crédits.

  Ces crédits devraient être pris en dehors de la discipline, du département ou du module.

  Il faudra prévoir des formules pédagogiques d'utilisation de ces crédits selon les spécialités des programmes, en précisant les cours à prendre et en favorisant un contact avec plusieurs disciplines et l'accès à des cours de degrés cumulatifs d'apprentissage, tout en tenant compte des acquis du cégep.

- L'acquisition d'habiletés intellectuelles doit être renforcée dans chacune des activités académiques.

  Cette acquisition concerne:
  - l'apprentissage d'une pensée critique;

- l'analyse et la synthèse d'informations qualitatives et quantitatives;
- la communication orale et écrite dans au moins deux langues, dont le français;
- la maîtrise de langages informatiques et mathématiques.

Le contrôle de la qualité de ces apprentissages devrait normalement être fait dans le cadre des procédures d'évaluation des programmes dont il a été question.

- Une réorganisation des banques de cours s'imposera suite aux modifications précédentes.

  Elle devra être faite par l'intermédiaire de réaménagements de cours.

  Elle impliquera aussi une révision systématique des banques de cours apparaissant dans les programmes.

- Un suivi des étudiants inscrits dans les programmes permettra de mieux les conseiller et de mieux connaître leurs comportements.

  Ce suivi permettra aussi:

  - de contrôler la durée des études;
  - de réduire le taux des abandons en cours de formation.

Ces modalités devraient être atteintes pour tous les programmes de sciences sociales. À cette fin, les membres du comité recommandent:

Recommandation 43

QUE chaque université s'assure que ces modalités ont été atteintes en procédant à une évaluation des programmes d'ici cinq ans et qu'elle transmette au Conseil des universités les résultats de cette évaluation.

Cycles supérieurs

Dans les aménagements des programmes aux cycles supérieurs, une attention doit être accordée aux points suivants:

- la création d'une maîtrise à caractère professionnel;
- la valorisation du doctorat pour la recherche;
- la mise sur pied d'un accueil personnalisé;
- un suivi des étudiants;
- des critères d'admission et des exigences particulières pour chacun des programmes.

- Des mesures devraient être prises pour implanter des maîtrises à caractère professionnel dans les programmes appropriés.

  Ces maîtrises devraient être orientées de façon à favoriser un apprentissage à la mise en application des connaissances disciplinaires.

- Normalement, la formation à la recherche aux cycles supérieurs devrait se terminer par l'obtention d'un doctorat.

  Dans cette optique, la maîtrise pour les étudiants désireux de se préparer à une carrière de recherche devrait être axée sur une initiation à une activité de recherche.

- Un accueil personnalisé s'impose aux cycles supérieurs.

  Cet accueil devrait viser à préciser les points suivants avec les étudiants:

  - le projet d'activités qui les anime;
  - leur intérêt pour la recherche ou l'application des connaissances;
  - l'idée qu'ils se font de leur carrière;

- leur disponibilité;
- leurs conditions financières;
- l'identification des professeurs susceptibles d'encadrer leur démarche respective.

Des mesures d'accueil devraient favoriser la venue dans un établissement d'étudiants ayant acquis une formation dans un autre établissement; de façon à ce qu'ils puissent acquérir la formation la plus riche et variée possible, les étudiants devraient être incités à changer d'établissement au cours de leur cheminement académique.

- Un suivi des étudiants inscrits aux études avancées permettra de mieux les conseiller et de les aviser, le cas échéant, des difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

  Ce suivi permettra, en outre, de mieux contrôler:
  - la durée des études et le cheminement des étudiants;
  - l'encadrement assumé par des professeurs;
  - les abandons en cours de formation;
  - les taux de diplômation.

- Les critères d'admission et des exigences particulières à chacun des programmes devront être précisés en tenant compte des suggestions suivantes pour:
  - la maîtrise avec recherche;
  - la maîtrise à caractère professionnel;
  - le doctorat.

  - Maîtrise avec recherche

    Les critères d'admission suivants devraient prévaloir:

- potentiel académique de l'étudiant pour réaliser éventuellement des études de doctorat en recherche;

- disponibilité de professeurs pour l'encadrement.

Il est souhaitable que les études de la maîtrise avec recherche soient suivies à temps plein; aussi des ressources financières adéquates devraient être dégagées pour les étudiants de ce programme qui n'auraient pas accès à des ressources suffisantes par les bourses ou autres revenus.

Les exigences particulières suivantes devraient être respectées:

- précision du projet de recherche au cours du premier semestre;

- identification du directeur de recherche au premier semestre;

- priorité d'accès aux fonds de recherche venant de l'université ou des professeurs.

- Maîtrise à caractère professionnel

Les critères d'admission suivants devraient prévaloir:

- potentiel académique et intérêt pour l'application des connaissances;

- capacité d'encadrement par le corps professoral du thème d'application choisi.

Des ressources financières devraient être dégagées pour les étudiants suivant ce programme à temps plein qui n'auraient pas accès à des ressources suffisantes par les bourses ou autres revenus.

Les exigences particulières suivantes devraient être respectées:

- précision du thème d'application au premier trimestre;

- identification d'un professeur responsable de la supervision dès le premier trimestre;

- réalisation d'activités en liaison avec le milieu extra universitaire (séjour, stage, etc.).

- Doctorat

Les critères d'admission suivants devraient prévaloir:

- nature du projet de recherche présenté avec la demande d'admission;
- capacité d'encadrement du département;
- rendement académique élevé.

Il est souhaitable que les études de doctorat soient suivies le plus longtemps possible à temps complet; à cette fin, des ressources financières adéquates devraient être dégagées pour les étudiants de ce programme qui n'auraient pas accès à des ressources suffisantes par les bourses ou autres revenus.

Les exigences particulières suivantes devraient être respectées:

- identification du directeur de recherche idéalement avant l'inscription, celui-ci devant être actif en recherche sur le thème sélectionné par l'étudiant;
- encadrement par une équipe de professeurs-chercheurs ou un comité;
- accès prioritaires aux fonds disponibles dans un département;
- deux années de résidence à plein temps.

De telles modalités devraient être recherchées dans tous les programmes. Évidemment, d'autres peuvent venir les compléter, notamment des exigences linguistiques pour le doctorat. Il appartiendra aux unités de les définir. Celles que nous venons d'identifier devraient apparaître dans les programmes d'ici cinq ans.

C'est à cette fin que le comité formule la recommandation suivante:

Recommandation 44

a) QUE les universités procèdent à une évaluation de leurs programmes de maîtrise et de doctorat, à l'aide de consultants externes le cas échéant, et vérifient si les suggestions précédentes ont été intégrées;

b) QU'un rapport de ces évaluations soit transmis au Conseil des universités d'ici cinq ans.

CHAPITRE ONZE
UN FUTUR DE DÉFIS POUR LE SECTEUR DES SCIENCES SOCIALES

Au dernier chapitre du rapport préliminaire, le comité a mis en relief les éléments de satisfaction qui ressortaient de son analyse du secteur, soit la compétence du corps professoral, la performance de ce dernier en matière de publications scientifiques et de recherches subventionnées et la variété des programmes offerts en sciences sociales au Québec. Il a aussi attiré l'attention sur des défis pressants à relever, notamment un meilleur arrimage entre les cégeps et les universités, un nécessaire décloisonnement des programmes, une hausse des taux de diplômation, surtout aux cycles supérieurs, une intensification des activités de recherche thématique, stratégique et sociale, une augmentation des inscriptions dans les programmes et les activités d'enseignement au baccalauréat et au doctorat, une plus grande différenciation des unités d'enseignement et de recherche et une amélioration de la situation de l'emploi. Le présent rapport aborde explicitement ces divers défis. Il en est d'autres aussi qui s'y retrouvent suite à la consultation de l'automne 1988: une plus grande ouverture à la société, la formation professionnelle et le transfert des connaissances.

À juste titre, lors de cette consultation, plusieurs personnes ont signalé le peu de considération accordée par le comité au rôle joué par les sciences sociales au Québec ces dernières trente années. Les données recueillies et l'approche retenue ne permettaient guère de faire plus sous cet angle. Il en découla néanmoins des signes d'un certain développement et une idée d'ensemble des activités qui ont cours depuis une quinzaine d'années, ce qui permit de faire ressortir que le secteur des sciences sociales au Québec, contrairement aux opinions qui circulent en certains milieux, n'est aucunement surdéveloppé. Comparé à ceux de l'Ontario, de la plupart des provinces canadiennes ou des États-Unis, il est plutôt sous-développé, malgré le fait qu'il s'y réalise tout autant et même plus de recherches subventionnées et de publications scientifiques que chez les autres corps professoraux en sciences sociales.

Cette image récente du secteur provient en grande partie de l'institutionnalisation des sciences sociales et de la phase la plus récente de ce processus, soit la révolution académique, qui ont marqué le milieu universitaire québécois. Les données du rapport préliminaire ont fourni l'heure juste à ce sujet. Face à ce

constat, deux voies pouvaient alors être empruntées: miser sur un renforcement des activités jugées très positives ou, au-delà d'un renforcement toujours souhaitable, viser une amélioration supplémentaire par l'identification d'objectifs et de correctifs susceptibles de rendre le secteur des sciences sociales encore plus signifiant au sein de la société québécoise.

Le présent rapport laisse clairement entendre que le comité a choisi la deuxième voie. Plusieurs des recommandations qui s'y retrouvent visent des aménagements dans les programmes de formation et une amélioration des activités de recherche, ce qui concerne plus spécifiquement le milieu académique. Il y en a d'autres qui valorisent un plus grand investissement dans des activités favorisant une ouverture à la société, ce qui serait porteur à la fois d'une plus grande visibilité des sciences sociales et d'une meilleure préparation des étudiants au marché du travail.

Ces recommandations ciblent de façon précise des groupes, des organismes et des institutions. Ce n'est que par leur action respective que le secteur des sciences sociales pourra relever les défis identifiés par le comité. Aussi est-il apparu important de rappeler ce que le comité attend des milieux concernés sous l'angle tantôt des activités académiques, tantôt de l'ouverture à la société.

- **Les activités académiques**

Les recommandations ayant des incidences académiques interpellent les professeurs, les départements, les universités et les organismes tels le Conseil des universités et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. À la section précédente, le comité a précisé les défis à relever concernant les programmes. Ceux-ci ne pourront l'être sans la participation des professeurs et des départements. De fait, la plupart d'entre eux ne pourront être atteints sans une ferme volonté exprimée par les professeurs et les départements. C'est encore plus le cas de ces défis associés à la qualité de l'acte pédagogique dans l'ensemble des cours, y compris les cours fondamentaux, à la sensibilisation des étudiants aux enjeux du marché du travail, à l'encadrement des étudiants et à la mise sur pied de maîtrises à caractère professionnel.

Toutefois, certains de ces défis nécessiteront un appui institutionnel stratégique. C'est le cas de la maîtrise à caractère professionnel. C'est le cas aussi des recommandations traitant du décloisonnement des programmes. Chaque université devra accorder une attention majeure à ces recommandations et en faciliter la mise en vigueur. Des universités devront aussi venir des politiques et

pratiques d'évaluation des programmes et des unités académiques qui favorisent l'atteinte de ces objectifs.

L'arrimage entre les universités et les cégeps ne pourra se concrétiser qu'avec l'appui des institutions et un travail en ce sens des organismes qui les représentent. Des défis majeurs sont ici à relever. Ils nécessiteront que les universités se concertent et se mobilisent, que les professeurs des deux ordres d'enseignement communiquent davantage. Et qui plus est, l'atteinte de ces objectifs reposera aussi sur un travail conjoint des deux conseils consultatifs, celui du collégial et celui des universités, auprès du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Et de ce ministère devraient venir, à court terme, un appui clair et précis à une politique académique de déspécialisation de l'enseignement postsecondaire québécois des sciences sociales et une volonté d'aboutir rapidement à une réforme des enseignements, tant des sciences sociales que des cours obligatoires du cégep.

Le comité a étendu ces objectifs de décloisonnement et de déspécialisation des programmes à ceux assurant la formation professionnelle. Un meilleur développement de cette dernière au sein des sciences sociales sous-tend des recommandations adressées aux départements, aux professeurs, aux universités. Elles concernent l'amélioration et l'évaluation des programmes, y compris leur composante essentielle de formation pratique, l'articulation de la recherche à l'enseignement, une meilleure gestion des ressources professorales oeuvrant à la formation professionnelle.

Concernant la recherche fondamentale ou la recherche dite sociale, les recommandations valorisant une plus grande association entre les activités réalisées et la formation interpellent en premier lieu les professeurs et les départements, mais aussi les universités comme les bailleurs de fonds. Les besoins du secteur en matière de recherche, tout comme les conditions devant en assurer un développement plus régulier et continu, concernent bien souvent ses dimensions infrastructurelles et sa gestion collective. Un effort concerté des professeurs-chercheurs, des universités, des organismes bailleurs de fonds serait le meilleur garant de succès. Et la recherche sociale ne fait pas bande à part: elle suppose une volonté d'agir des professeurs et des universités et les recommandations formulées à son sujet ne sauront avoir de retombées que si les organismes subventionnaires les prennent en considération. Enfin, toute amélioration du fonctionnement des activités de recherches subventionnées ne

saurait être atteinte sans un ajout de fonds, un soutien institutionnel et un effort du corps professoral.

Les recommandations traitant du corps professoral et d'une nécessaire spécialisation des départements découlent en grande partie de celles faites pour les programmes et la recherche. Il appartient aux unités respectives de mieux définir leur spécificité. Il leur appartient aussi de mettre au point un plan de développement du corps professoral et des pratiques de gestion favorisant une plus grande équité dans la distribution des tâches, des investissements plus rationnels aux cycles supérieurs d'enseignement, une ouverture à des échanges de service et une plus grande mobilité entre les institutions et entre celles-ci et les milieux sociaux. Dans les départements ou unités où la formation professionnelle est davantage recherchée, ces plans et ces pratiques devront accorder une attention privilégiée aux activités qui les particularisent. Tout cela ne saurait se faire, cependant, sans un appui institutionnel et une politique précise de chaque université à l'égard des sciences sociales, sans aussi, dans le cas des échanges, une concertation entre les institutions, la CREPUQ et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

- **L'ouverture à la société**

Dans le présent rapport, plusieurs recommandations ont trait à une plus grande ouverture à la société. Sous cet angle, le comité a fait siennes les critiques émanant de divers organismes, dont le Regroupement québécois des sciences sociales et le Conseil québécois en recherche sociale. Ces critiques mettaient en relief les liens ténus entre l'université et les autres milieux. Elles rejoignaient la lecture du comité au sujet des pratiques universitaires à cet égard et de leurs incidences sur la société québécoise. C'est d'ailleurs en vue de modifier cette réalité qu'il a inséré des recommandations spécifiques dans la plupart des sections de ce rapport, non sans les situer dans une philosophie universitaire d'enseignement et de recherche.

On retrouve ces recommandations dans les sections touchant tantôt la relation formation-emploi, tantôt la recherche, tantôt les programmes, tantôt la gestion du corps professoral, tantôt les liens extra-disciplinaires, tantôt la formation professionnelle. Fondamentalement, elles visent à susciter une présence accrue des sciences sociales dans des activités qui ont été en partie négligées par les universitaires et pour lesquelles ils ne peuvent se soustraire à une contribution

valable sans courir le risque d'être de moins en moins présents et pertinents socialement au Québec.

Ces recommandations interpellent en tout premier lieu le corps professoral, car c'est en grande partie par son action qu'elles auront la chance de se concrétiser. Elles interpellent aussi les départements dans leur gestion des échanges de service. Elles interpellent d'autres organismes, en particulier ceux qui se retrouvent en dehors des institutions universitaires. Les associations scientifiques, sous cet angle, peuvent contribuer à une valorisation d'activités associées au transfert des connaissances, en diffusant plus d'informations sur les réalisations du secteur dans ce domaine et en réalisant des activités qui en font la promotion. À cet égard, le Regroupement québécois des sciences sociales est certes un organisme clé susceptible de mieux faire connaître les retombées diverses des sciences sociales au Québec.

C'est dans cette perspective que le comité prend position sur le rôle des sciences sociales au Québec en proposant des aménagements qui favoriseront des liens plus solides entre l'université et les autres milieux. Par cette prise de position, le comité adhère à la préoccupation grandissante, depuis quelques années, pour ce qui a trait à l'ouverture des universités aux milieux dont elles sont une composante importante. Cette tendance fut renforcée au moment où le «virage technologique» était une préoccupation majeure. Des spécialistes en sciences sociales furent alors invités à en étudier les incidences sociales et culturelles. Aujourd'hui, dans ces temps de ruptures sociales et culturelles, exacerbées notamment par une planétarisation accrue des échanges et des contacts, bien d'autres problèmes surgissent et surgiront. Le sens donné au travail se métamorphosera sous l'impact des mutations techniques et des nouvelles relations qu'elles véhiculent. Les référents constitutifs de l'individualité et de la citoyenneté seront questionnés et nécessiteront des nouvelles conceptions. La ville sera à réinventer pour trouver de nouveaux cadres de la citoyenneté, comme il faudra créer et diffuser des messages associés à un nouveau monde en gestation et révélateurs de la diversité des sociétés et des cultures. Il deviendra même urgent de recréer la démocratie, de mieux l'arrimer aux échanges et à la croissance économiques, pour qu'émergent une meilleure maîtrise du développement socio-économique, une conscience collective et des solidarités nouvelles, pour que de nouveaux citoyens prennent place et s'affirment, s'approprient leur société et leur univers.

Voilà autant de thèmes à venir nécessitant une prise en compte par les adeptes tant des sciences sociales fondamentales que de celles qui ont déjà un caractère plus appliqué. Il y en a bien d'autres, mais ceux-là sont susceptibles d'avoir des échos importants au Québec. Déjà, des réflexions et des efforts de recherche s'engagent dans cette direction. On devra y aborder de plus en plus et sous des angles nouveaux les politiques sociales, la gestion de la main-d'oeuvre, les relations ethniques, la redistribution des ressources et des revenus, les exigences d'une croissance économique assurant tout autant la qualité de la vie et de l'environnement que le développement, les questions de population (le vieillissement, la dénatalité, la famille), la marginalisation accrue de certaines catégories de citoyens (les jeunes, les femmes, les autochtones et les groupes ethniques), la diminution des écarts entre les pauvres et les riches, etc. Ces thèmes commandent, à l'orée du XXI^{ème} siècle, des travaux originaux, des connaissances pour favoriser une meilleure compréhension du monde qui nous entoure.

Dans la courte histoire des sciences sociales au Québec, la fin des années 50 et les années 60 ont été des périodes épiques sous l'angle de l'ouverture à la société. Aujourd'hui, le contexte n'est plus le même. L'institutionnalisation et le fort développement académique des sciences sociales en milieu universitaire ont aussi permis aux praticiens de ces disciplines d'essaimer dans presque tous les secteurs de l'université et plusieurs d'entre eux se retrouvent au sein de diverses institutions socio-économiques. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont tous présentement l'objet d'une sollicitation de plus en plus pressante allant dans le sens d'un plus grand investissement dans la compréhension des problèmes contemporains et dans leur prise en charge. Il y a là un enjeu majeur. Non pas celui de recréer les périodes épiques d'hier. Plutôt celui d'innover dans un contexte différent et d'occuper un espace que personne d'autre ne pourra occuper de la même façon que les spécialistes des sciences sociales. S'y refuser, c'est refuser d'être dérangeant comme d'être dérangé. C'est refuser l'ouverture à la société et le réaménagement des activités académiques qui doit y mener.

ANNEXE 1
COMPOSITION DU COMITÉ

Président:

Louis Maheu, professeur
Département de sociologie
Université de Montréal

Membres:

Claude Bariteau, professeur
Département d'anthropologie
Faculté des sciences sociales
Université Laval

André Bernard, professeur
Département de science politique
Université du Québec à Montréal

Bernard Bonin, sous-gouverneur
Banque du Canada

Normand Brouillette, professeur
Département des sciences humaines
Université du Québec à Trois-Rivières

Sheila Goldbloom, professeure
Département de service social
Université McGill

Tannis Arbuckle-Maag, professeure
Département de psychologie
Université Concordia

Secrétaire:

Richard Simoneau
Conseil des universités

ANNEXE 2

Milieux rencontrés par le comité
durant la consultation du trimestre d'automne 1988

Septembre	UQAM
Octobre	Université McGill Université Concordia UQTR Université de Montréal Université de Sherbrooke Université Bishop's Autres constituantes de l'Université du Québec Université Laval
Novembre	Représentants d'associations scientifiques et de conseils de recherche Représentants d'associations professionnelles et d'employeurs Représentants de l'enseignement collégial

Conseil des universités
2700, boul. Laurier
Tour Frontenac, 8e étage
Sainte-Foy
G1V 2L8

Gouvernement du Québec
Conseil
des universités

2301-0039
68-867-0486